



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos
processos de aprendizagem e de desenvolvimento das
crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Inês Gabriela Costa Pinto

Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo

PENAFIEL

Julho, 2020



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica de Maria Lopes de Azevedo, Professora Doutora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Dedicatória

É com enorme carinho e satisfação que dedico este trabalho totalmente à minha
Professora e orientadora Doutora Maria Lopes de Azevedo

Agradecimentos

Crescer com um sonho e vê-lo realizado é um enorme privilégio, ser educador/professor é semear e ver crescer um adulto feliz.

Assim, quero agradecer ao meu companheiro, por toda a paciência, dedicação e sobretudo por me incentivar e nunca deixar de acreditar em mim.

À minha Mafalda, que é a minha irmã de coração, por termos embarcado nesta aventura juntas, onde rimos, choramos e crescemos profissionalmente. Por todo o apoio e dedicação, ainda não esquecendo da minha família Marques, que tão bem me receberam e acolheram nesta etapa tão importante da minha vida.

À minha família no geral, por estar do meu lado, e me ajudarem nas maiores dificuldades.

E por fim, ao meu Gabriel, que está nesta etapa da minha vida, na minha barriguinha. Que me ensinou e vai ensinar o verdadeiro significado do amor e, estou certa, me vai tornar numa pessoa melhor pessoal e profissionalmente.

Resumo

Com o propósito da obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizamos este trabalho, materializado neste relatório, intitulado: *O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. O presente trabalho decorreu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e teve como principal foco compreender o papel do brincar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças do 1º CEB, concretamente na turma de 4º ano onde se desenvolveu a PES num total de 208 horas. Assim, com base num referencial teórico sobre a problemática em estudo, bem como através de procedimentos metodológicos indutores da análise, interpretação e reflexão tentamos compreender este papel do brincar numa dupla perspetiva: da perspetiva da professora cooperante e a perspetiva dos alunos, através da aplicação de entrevistas. Deste modo, averiguámos que todos consideram importante a utilização dessa prática e que, o brincar proporciona experiências significativas, embora a sua utilização não seja uma prática corrente, sendo inclusivamente vista como um meio de entretenimento e sem qualquer intencionalidade pedagógica. Através dos testemunhos recolhidos, apuramos, ainda que o brincar se pode revelar como um potencial recurso pedagógico.

Palavras-chaves: brincar, aprender, divertir, intencionalidade, práticas pedagógicas

Abstract

With the purpose of obtaining a Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, we carried out this work, materialized in this report, entitled: The role of Playing freely or structured in the learning and development processes of the children of the 1st Basic Education Cycle. The present work took place within the scope of Supervised Teaching Practice and had as main focus to understand the role of playing in the learning and development processes of the children of the 1st CEB, specifically in the 4th year class where the PES was developed for a total of 208 hours. Thus, based on a theoretical framework on the problem under study, as well as through methodological procedures that induce analysis, interpretation and reflection, we try to understand this role of playing in a double perspective: from the perspective of the cooperating teacher and the perspective of the students, through the application interviews. Thus, we found that everyone considers the use of this practice to be important and that playing provides significant experiences, although its use is not a current practice, being even seen as a means of entertainment and without any pedagogical intent. Through the testimonies collected, we found out, although playing can be revealed as a potential pedagogical resource.

Keywords: play, learn, entertain, intentionality, pedagogical practice

Índice

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract	VI
Índice de figuras:	3
Índice de quadros:	3
Índice de gráficos:	3
Introdução	4
Parte I- Componente Reflexiva.....	6
Introdução	6
Capítulo I - Revisitando os contextos	7
1. O local dos estágios: lugares de felicidade.....	7
1.1. A creche: a doçura do crescer.....	7
1.2. O Pré-escolar: a alegria do descobrir	13
1.3. O Ensino básico do primeiro CEB: a vontade de aprender	16
Capítulo II – Refletir sobre as diferentes valências de estágio.....	20
1.4. Estar na creche foi	20
1.5. Estar no Jardim de Infância foi	21
1. Estar em contexto de 1º CEB foi	23
Parte II - Componente Investigativa.....	29
Introdução	29
Capítulo I – Referencial teórico	30
1. A escola.....	30
1.1. Funções e desafios da Escola	30
1.2. O desafio do 1º CEB	31
2. Brincar: uma estratégia de aprendizagem?.....	35
2.1. O papel do/a professor/a no brincar	38
Capítulo II – Referencial Metodológico e contextual	41
1. A investigação em contexto prático	41
2. Problemática.....	42
2.1. Objeto.....	42
2.2. Objetivos	42
3. Pressupostos metodológicos.....	43
4. Contexto: caracterização	45

5. Grupo: caracterização.....	46
6. Instrumentos de recolha de dados	47
7. Análise dos dados recolhidos	48
Capítulo III – Referencial Empírico.....	49
1. Apresentação e discussão dos resultados.....	50
Considerações Finais.....	63
Bibliografia	66
Apêndices	70

Índice de figuras:

Figura 1- Centro Escolar de Sobrosa	Erro! Marcador não definido.
Figura 2- Matriz curricular do 1º CEB	34
Figura 3- Cronograma da investigação.....	44
Figura 4- Concelho de Paredes	45
Figura 5-Freguesias do concelho de Paredes.....	46
Figura 6- Distribuição da amostra por género	47
Figura 7- Número e tipo de entrevistas	48
Figura 8- Grelha analítica da entrevista semiestruturada	Erro! Marcador não definido.

Índice de quadros:

Quadro 1- Vantagens e desvantagens apontadas pela docente na utilização das atividades lúdicas	62
Quadro 2- propostas lúdicas	65

Índice de gráficos:

Gráfico 1- Gostas de brincar?	52
Gráfico 2- Brincas em casa?	53
Gráfico 3-Brincas na escola?.....	54
Gráfico 4- Brincas todos os dias?	55
Gráfico 5- Aproximadamente quanto tempo brincas por dia?	56
Gráfico 6- Brincar ao faz de conta.....	56
Gráfico 7- Jogar à bola	57
Gráfico 8- Jogar às escondidas	58
Gráfico 9- Jogar aos policias e ladroes	59
Gráfico 10- Jogar vídeo jogos	59
Gráfico 11- Jogos de tabuleiro.....	60

Introdução

Este trabalho, materializado neste relatório intitulado *O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*, foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada¹ com a orientação da professora Maria Lopes de Azevedo e como principal foco compreender o papel do brincar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças do 1º CEB, concretamente na turma de 4º ano onde se desenvolveu a PES num total de 208 horas.

Toda a ação educativa, no decorrer destes dois anos, foi sustentada nos normativos legais, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, destacando o Artigo 1.º, publicado no Diário da República - I Série A, o qual mostra a aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Assim, estruturalmente organiza-se em duas partes: A primeira parte *Componente Reflexiva*, constitui-se em dois capítulos. No primeiro visamos revistar os contextos onde se teve a possibilidade de realizar as diferentes Práticas de Ensino Supervisionadas, no sentido de dar a conhecer os diferentes contextos, os diferentes grupos com os quais se teve a oportunidade de trabalhar, as formas e tempos de trabalho, seja das crianças, seja das orientadoras cooperantes, seja, ainda das auxiliares. E no segunda Capítulo pretende-se refletir sobre as práticas, ou seja, sobre as metodologias de trabalho, concretamente os modelos pedagógicos subjacentes aos diferentes contextos bem como as aprendizagens concretizadas. De uma maneira geral, pretende-se refletir sobre as PES e o que estas contribuíram para a minha formação profissional, pessoal e académica.

A segunda parte, *Componente Investigativa*, consubstancia-se no processo investigativo levado a cabo no PES IV e divide-se em Capítulos. No primeiro capítulo, referencial teórico, ainda que não se tenha tratado de uma resenha conceptual e histórica sobre o brincar, quisemos visitar a conceptualização deste e outros conceitos no sentido de podermos fundamentar a prática e a investigação.

No segundo capítulo, referencial contextual e metodológico, damos conta daquilo que quisemos saber mais, neste caso concreto, sobre o papel do Brincar nos processos de

¹ Doravante designada de PES

aprendizagem e desenvolvimento das crianças do 1º CEB, caracterizamos o contexto e o grupo-alvo, assim, como se explicitam os procedimentos encetados para se atingir os propósitos almejados. Em suma, respondemos às questões: Onde? Com quem? Porquê? E como?

No terceiro capítulo, desta última parte, referencial empírico, apresentam-se e discutem-se os resultados alcançados à luz dos conceitos teóricos, anteriormente sistematizados, respondendo, assim à questão: O que?

De seguida apresentámos a reflexão final, na qual se destacam os pontos fortes do trabalho e refletem os aspetos menos conseguidos, por forma a evidenciarmos o “todo” deste trabalho que, na minha opinião foi muito gratificante, ainda que, por força das circunstâncias vividas, o tivéssemos de reajustar em conformidade com o novo contexto de formação (distância).

Finalizamos, apresentando a lista da bibliografia que mobilizamos para tornarmos exequível este relatório, o qual rematamos com os Apêndices que nos parecem mais significativos e estruturantes, no sentido de coadjuvar na leitura do trabalho final de forma mais contextualizada.

Parte I- Componente Reflexiva

Introdução

Esta primeira parte do relatório, *componente reflexiva*, tal como o nome nos sugere tem como principal objetivo plasmar aquilo que foram as nossas experiências, no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas (I, II e IV), dando, assim, cumprimento ao Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, diploma que procede à quinta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e ao prescrito no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação.

Desta feita, organizamos esta primeira parte em dois Capítulos. No primeiro capítulo procede-se à caracterização dos contextos, concretamente a Creche, o Jardim de Infância e o 1.º CEB. O segundo Capítulo reserva-se à reflexão sobre as práticas de ensino supervisionadas levadas a cabo nos diferentes contextos, pois cada uma delas contribuiu para que pudesse ampliar conhecimentos relativamente aos diferentes modelos e práticas pedagógicas, relativamente aos processos de desenvolvimento das crianças e relativamente às rotinas e estratégias recorrentes em cada um dos contextos. Naturalmente que, também se teve a possibilidade de compreender o atendimento às crianças em cada um dos níveis de ensino, assim como o enquadramento legal, contribuindo, cabalmente para a construção da identidade profissional e da profissionalidade. Além disso, permitiu-nos cumprir os requisitos normativos e legais para a concretização do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB.

A realização de todo este percurso, enquanto professora estagiária, exigiu um enorme esforço, empenho e dedicação. Tendo sido possível, através de aulas e unidades curriculares que nos ensinam e nos preparam para a docência. No entanto, é o estágio que nos coloca à prova e nos ensina a ultrapassar os maiores obstáculos desta profissão tão nobre.

Em suma, nesta primeira parte plasmam-se e evidenciam-se as PES levadas a cabo nos quatro contextos: Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB (1.º e 4.º anos), convocando-se os contributos que cada uma delas teve no meu crescimento pessoal, profissional e académico.

Capítulo I - Revisitando os contextos

1. O local dos estágios: lugares de felicidade

Ter tido a possibilidade de levar a cabo o estágio profissionalizante traduziu-se numa mais valia para a minha prática profissional, enquanto futura docente. Pois permitiu, “vestir a pele” de professora, conviver com outros professores e com os alunos, a exploração dos bastidores da docência e da instituição-escola. Ou seja, permitiu que me pudesse familiarizar, com as rotinas, com as múltiplas tarefas e responsabilidades do quotidiano de um professor, antecipando aquilo que será ser professor. Ou seja, através da experimentação e do questionamento permitiu-me uma antevisão do eventual grau de realização pessoal, profissional ou económico que estão inerentes à profissão, amenizando a transição para o Mercado de Trabalho.

Ora, o meu primeiro contacto com um contexto educativo remonta ao ano letivo de 2017/2018, no 3º ano da licenciatura em Educação Básica, e decorreu na escola Básica do Pinheiro em Penafiel, numa turma de 4º ano e onde a minha prática essencialmente de observação. Nesse mesmo ano letivo passei pela escola básica de Freamunde, numa turma de 1º ano e já tive um papel mais ativo.

No que concerne os estágios, realizados no âmbito do Mestrado, estes tiveram outra dimensão e outro sentir, porque além de serem o normativo legal que levará à concretização de ser professora, também me permitiu contactar com diferentes contextos que no futuro se traduzirão em eventuais contextos de trabalho. Assim, realizei as quatro PES Previstas: PES I, no contexto de Creche, na Sagrada Família de Penafiel, na sala dos 2 anos; PES II, no contexto de Jardim de Infância, na Creche e jardim de Infância de S. Vicente, Penafiel e PES III e PES IV no Centro Escolar de Sobrosa, Duas Igrejas, Paredes, em duas turmas de 1º ano e 4º ano.

1.1. A creche: a doçura do crescer

O Centro Paroquial – Casa da Sagrada Família de Penafiel é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que está ao serviço da comunidade de Penafiel, na área da Infância.

Com o passar do tempo e de acordo com as necessidades da população, a Instituição começou a funcionar também como externato. Feitas algumas diligências e tomadas as providências necessárias, abriu-se, em 1971, a primeira sala de Jardim de Infância - para crianças com idades compreendidas entre os 2 e 5 anos. Num espaço de quatro anos, a solicitação da comunidade aumentou, de tal forma, que se tornou urgente a implementação de três salas de Jardim de Infância. E mais tarde, em 1981, foi implementada a Creche.

Para ocupar de forma lúdico-pedagógica os tempos livres das crianças, que após a saída do jardim de infância, começavam a frequentar a escola primária e também das jovens do internato, surgiu, em 1992, uma nova resposta: o CATL.

Paulatinamente, e com a saída das jovens do internato, este acabou por extinguir em 1999.

Ao longo dos anos e com a crescente procura das famílias e a incapacidade da Instituição em dar resposta a longas listas de espera, foram remodelados espaços da Instituição e nasceu o segundo polo de Creche, em 2015.

Atualmente, a Instituição tem em funcionamento 2 polos de Creche, 3 salas de Jardim- de- Infância e o CATL.

Proporcionar condições de desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e emocional, tendo, sempre, em conta as suas características e necessidades individuais.

A instituição tem como missão colaborar com as famílias na partilha de cuidados e responsabilidades em todo este processo evolutivo da criança, perspetivando a sua plena inserção na sociedade como ser autónoma, livre e solidário, respeitando a pessoa humana e a formação integral do indivíduo.

A instituição está dividida em creche onde atualmente, existem dois polos de Creche em funcionamento.

O Polo I entrou em funcionamento em 1982 com uma capacidade para 45, que se mantém atualmente.

Dada a elevada lista de espera para esta resposta social, a Instituição alargou o seu âmbito de intervenção, com a abertura de um segundo polo, em maio de 2015, com uma capacidade para 35 crianças

Estes polos têm espaços, pedagogicamente estruturados, para responder às necessidades fundamentais da criança, nas idades compreendidas entre os 3 e os 36 meses. Assegurar, diariamente, os cuidados básicos e garantir o seu bem-estar físico e emocional, através de um contexto afetivo, seguro e equilibrado é o objetivo primordial.

Nesse ano letivo, as atividades curriculares oferecidas pela Instituição foram a Expressão Musical e a Expressão Motora. Por seu lado, as atividades extracurriculares propostas foram o *Babyoga* e Patinagem no entanto esta última apenas para a sala de 2/3 anos.

Este polo está dividido por nomes de animais, a sala onde realizei a minha prática pedagógica designava-se por Esquilinhos, ainda no mesmo corredor tinha o berçário, designado por pandas e as girafinhas e ainda uma casa de banho mista para as crianças realizarem as suas rotinas de higiene.

No polo II existem 3 salas, designadas por passarinhos que faz parte do berçário, os pinguins onde se encontram as crianças de 2anos e as lagartinhas de 1 ano.

O Pré-Escolar tem uma capacidade para 70 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, funcionando em 3 salas distintas, de acordo com a faixa etária.

Cada sala está dividida em diversas áreas e tem ao seu dispor um conjunto de equipamentos e materiais, que permitem a realização de atividades lúdico-pedagógicas adequadas ao desenvolvimento harmonioso.

A par são também asseguradas as necessidades básicas da criança como a higiene, alimentação e o sono, entre outros.

As atividades curriculares oferecidas pela Instituição foram a Expressão Musical, a Expressão Motora, a Natação e o Inglês (a partir dos 4 anos) e a atividades extracurriculares propostas foram: o Ballet, a Dança, o Karaté, a Patinagem e o Zumba.

Neste polo estão 3 salas ao dispor, designadas por peixinhos 3 anos, sapinhos para as crianças de 4 anos e os leõezinhos s sala dos 5 anos.

O CATL tinha na altura, uma capacidade para 60 crianças, tendo como objetivo assegurar o acompanhamento das crianças em idade escolar. Esta instituição encontra-se noutro edifício, designado por Centro Social mesmo ao lado da Sagrada Família.

Durante o período letivo, assegura o transporte das crianças da escola para a Instituição e vice-versa, em todos os horários, a alimentação e acompanhamento na realização de trabalhos de casa. É proporcionado um espaço tranquilo, onde se tenta promover competências como a atenção, concentração e autonomia.

Já no período de férias são privilegiadas as atividades de caráter lúdico - recreativas, estruturadas e/ou livres, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento de capacidades como a criatividade e imaginação. São priorizadas também iniciativas de caráter cultural e desportivo. Disponibilizando-se atividades extra-curriculares como o *Karaté*, a Natação e o Zumba.

Importa referir que a instituição detém de espaços de lazer para as crianças, nomeadamente 3 espaços distintos, um recreio para a creche, outro recreio para pré-escolar e outro recreio amplo com escorregas onde as crianças tem o seu momento de descontração e de lazer. Este recreio ainda é utilizado para o convívio geral da escola para comemoração de festividades de caráter tradicional tal como: Magusto.

Igualmente, convém referir que a escola ainda possui espaços como: a secretaria, o gabinete técnico, três refeitórios: um para a sala do pré-escolar, outro para a creche e por fim para os funcionários. Uma sala de acolhimento, onde as crianças dispõem de uma televisão e de dvd para poderem passar um bocadinho do seu tempo livre, a sala de amamentação, onde as mães de forma privada podem ir amamentar os seus bebés, esta sala dispõe de um sofá e uma tv, de modo a proporcionar um ambiente calmo e aconchegante para a mãe e para o bebé. A sala de cacifos, onde os funcionários guardam os seus pertences. Ainda um pavilhão Gino desportivo, uma arrecadação, lavandaria, sala de Inglês, que ainda é utilizada para as ocupações de verão e uma sala de reunião das professoras, onde as mesmas se reúnem mensalmente e debatem a planificação para realizarem no respetivo mês.

A sala dos Esquilinhos era composta por 16 crianças, 1 educadora de infância e uma auxiliar. A sala era liderada pela educadora Cláudia Moreira e da auxiliar Laurinda que, conjuntamente, asseguravam sempre as atividades e as rotinas das crianças.

O grupo de crianças era constituído, no geral, por crianças bastante receptivas às aprendizagens, dinâmicas, com muita criatividade e que elaboram sempre os trabalhos com muita motivação.

Assim, após algumas observações e também como futura docente, percebi como se relacionam e aprendem estas crianças, bem como compreendi que o período de desenvolvimento da criança entre 1 e 2 anos de idade é longo, acelerado e recheado de transformações socio afetivas, motoras, cognitivas e ao nível da linguagem.

Algumas crianças com um ano já caminham e outras ainda não desenvolveram esta habilidade motora: Nesta fase a criança está ainda a desenvolver as suas capacidades motoras. Assim, perto dos 2 anos, chega a subir e descer degraus baixos, já realiza várias atividades ao mesmo tempo, utiliza a colher, o copinho e já quer comer e beber sozinho. Gosta de arrastar as coisas, chutar e atirar a bola, mesmo que às vezes a habilidade de agarrar ainda não esteja muito bem desenvolvida. São crianças que já associam o que está ao redor, já associa as formas, cores e os tamanhos dos objetos.

Ao final desse período algumas crianças já conseguem fazer muitas coisas sozinhas. Ajudam na troca das roupas, fraldas e até no banho, além de imitar os adultos em atividades como: dar de comer a um bebê, pentear o cabelo e rotinas diárias como varrer ou lavar, atividades que realizam nas brincadeiras que fazem.

De acordo com a periodização feita por Abrantes (2012) a teoria histórico cultural pode ser dividida em épocas, Primeira Infância (0 a 3 anos), Infância (3 a 10 anos) e Adolescência (10 a 17 anos) e períodos, Primeiro Ano (0 a 1 ano), Primeira Infância (1 a 3 anos), Idade Pré-Escolar (3 a 6 anos), Idade Escolar (6 a 10 anos), Adolescência Inicial (10 a 14 anos) e Adolescência (14 a 17 anos).

A criança no início da primeira infância é dependente da mãe, as proibições e limites impostos pela mesma geram na criança uma reação de oposição, pois esta não entende e não aceita, gerando uma dualidade de amor e ódio.

A partir dos dois anos a criança torna-se mais independente e autoconfiante, porém é egocêntrica, cabe nesse momento o adulto ensinar a criança a “perceber” a outra, por exemplo, através de atividades cooperativas.

A visão, o tato e a audição são os meios pelos quais a criança descobre o mundo, sendo que nesta fase ela não tem medo de ver, ouvir e sentir. Esses sentidos possibilitam a criança de perceber as coisas (tamanho, forma e cor) que fazem parte do meio, o tato permite que a criança sinta diferentes texturas, agradáveis ou não. A criança nesta fase escuta tudo e se dispersa facilmente, quanto a sons em alto volume, a criança pode-se assustar.

É na primeira infância que se constrói a passagem para a atividade objetal, atividade principal do período, na qual o adulto assume o papel de colaborar nesse processo.

Ao findar a primeira infância surgem novas formas de atividade, como o jogo e as formas produtivas de ação. As crianças reproduzem o conteúdo dos seus jogos a partir da sua percepção do contacto com o adulto. Primitivamente não havia separação entre jogo e trabalho, a criança assimila na prática a forma de obter sustento. Destaque, então, para o surgimento dos jogos-exercícios, sob a direção do adulto, logo surge o brinquedo figurativo, momento em que há a separação da criança com as relações sociais, que por sua vez surge o jogo dramático, no qual a criança passa a reproduzir traços da sociedade adulta e suas relações sociais, formando comunidades infantis de representação lúdica, por meio do jogo dramático a criança satisfaz a necessidade de estar inserida no “mundo adulto”, que ocorre por meio dos brinquedos. Assim, também pude confirmar, neste contexto, a importância do brincar e do brinquedo no desenvolvimento da criança.

Ou seja, o brincar, é um como processo que oferece à criança a satisfação das suas necessidades básicas de aprendizagem e que facilita a comunicação, a extensão das relações sociais para com as outras pessoas, a aquisição de novas competências e habilidades, facilitando a atividade dentro de um determinado ambiente, dentre outras oportunidades advindas do brincar. O bebê não nasce com estratégias e conhecimentos prontos para perceber as complexidades dos estímulos ambientais. Esta habilidade desenvolve-se, através das experiências vivenciadas por elas na relação com o outro, com o meio e com si mesma. Assim, é de extrema importância, possibilitar a criança experiências concretas tendo por base o desenvolvimento das habilidades sensoriais, de modo que esta aprendizagem é a base para o desenvolvimento de novas funções.

Neste sentido, e tal como afirma Vygotsky (1998), o papel do educador nas aprendizagens tem de se ressaltar, neste contexto, pela determinação no processo de

aprendizagem, na medida em que é o professor que estimula novos ciclos de aprendizagem, potenciando o desenvolvimento na crianças. No que me concerne as aprendizagens foram significativas, sobretudo porque foi a primeira vez que contactei com este contexto, o que me possibilitou desconstruir preconceitos que lhe associava erroneamente e pude perceber que além da intencionalidade pedagógica que está subjacente a cada atividade desenvolvida, também percebi que a creche é espaço de afectos, no qual se denota muita doçura no processo de crescimento das crianças.

1.2. O Pré-escolar: a alegria do descobrir

O presente estágio foi realizado na valência do ensino Pré-Escolar, que se destina “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (Art. 3º da Lei 5/97) no Jardim/Creche de S.Vicente. Trata-se de um edifício construído de raiz que dispõe das seguintes infraestruturas, recepção, gabinete da Diretora, Sala dos educadores e área de isolamento, Sala polivalente e refeitório, Átrio de Serviço, Arrumos de produtos de limpeza, Arrecadações/Despensa, Despensa/zona de frios, Cozinha, Instalações sanitárias para pessoal, Pátio/Recreio.

Na Creche, Berçário (0-1 ano), que possui, Copa dos Leites, Zona de higienização, Sala de berços, sala parque, tendo o número máximo de 8 crianças, a sala de 1 ano (1-2 ano) possui, Sala de atividades, Zona de higienização, Zona de Bacios, tendo o número máximo de 10 crianças, a sala dos 2 anos (2-3 anos) possui Sala de atividades, Instalações sanitárias, o número máximo é de 15 crianças.

Por fim a sala de Infantário é uma Sala dos 3 aos 5 anos. (3-5 anos) possui uma sala de atividades, instalações sanitárias, Instalações sanitárias para crianças com mobilidade reduzida, o número máximo de 25 crianças.

O jardim/creche S.Vicente, como instituição de ensino particular, enquadra-se nos objetivos do sistema educativo nacional, enquadrando o seu atendimento na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 5/97 de 10 de fevereiro, que na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Neste sentido, a educação pré-escolar deve ser considerada como a primeira etapa do processo educativo das crianças, complementando com a educação

familiar, com vista a favorecer um desenvolvimento pessoal equilibrado, assim como uma positiva integração na sociedade.

Ora, neste contexto estive integrada numa sala mista, com crianças de 3, 4 e 5 anos, e as práticas fundamentavam-se nos objetivos da educação pré-escolar que se consubstanciavam:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade no pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Art. 10ª, Lei 5/97).

Neste enquadramento, posso concluir neste contexto tive a possibilidade de compreender, não só o atendimento das crianças, como também os benefícios que as crianças terão ao frequentarem uma educação pré-escolar num estabelecimento apropriado para o efeito, como era o caso.

Na sala do berçário, existiam 2 auxiliares, na sala de 1 ano, a equipa educativa era composta por uma educadora e por uma auxiliar de educação, sala de 2 uma educadora e uma auxiliar, na sala dos 3, 4 e 5 anos 2 educadoras 2 funcionárias na instituição, 1 delas cozinheira e a outra funcionária de limpeza da instituição.

Grupo de Crianças com o qual tive a possibilidade de desenvolver a minha PES era composto por 22 crianças, sendo 2 delas estão assinaladas com necessidades

educativas especiais, com acompanhamento terapêutico semanalmente. A grande maioria das crianças já tinha frequentado a creche desde o berçário, o que me permitiu observar o carinho e a segurança que tinham com as educadoras, pois esta já os acompanhava desde tenra idade. Ao nível das características de desenvolvimento do grupo, foi possível verificar através da observação, que a maioria das crianças do grupo eram bastante humildes e sociáveis, nada egocêntricas como na maioria dos casos são as crianças desta idade. Grande parte das crianças já adquiriu a linguagem verbal, ao nível das manualidades, todas as crianças já tinham intencionalidades dos seus trabalhos, na área das matemáticas, a maioria já tinha a noção dos números e da contagem. As cores já todos as sabiam e no que concerne a componente motora, o grupo mostrava grande destreza, agilidade e equilíbrio. Na motricidade fina, as crianças do grupo já eram capazes de manipular os objetos de diferentes formas. A autonomia era um aspeto bastante evidente no grupo, principalmente na ida à casa de banho e no momento das refeições. A interação entre pares era, igualmente muito evidente e as brincadeiras ocorriam, quase sempre conjunto.

Assim, pude observar que as atividades desenvolvidas visavam promover o desenvolvimento social da criança, ao fomentar a sua inserção em grupos de crianças social e culturalmente heterogéneos; promover o respeito pelas características individuais e o desenvolvimento das relações interpessoais com outras crianças e adultos; possibilitar o despiste de inaptações, deficiências e precocidades e, ainda o desenvolvimento de competências comunicativas.

A Instituição de acolhimento possui um projeto educativo e um regulamento interno baseado nas OCEPE. Assumindo-se como um espaço educativo democrático, onde as oportunidades de aprendizagem são iguais para todos independentemente da cor, da crença e das características individuais de cada um. É imperativo que todos nesta instituição tenham o máximo de respeito por cada criança.

Organiza o seu processo de ensino-aprendizagem em torno de quatro pilares do conhecimento, que durante toda a vida serão os instrumentos que a criança terá para a sua adequação ao mundo em constante mudança. Esses pilares do conhecimento são: Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos.

Face ao que foi dito, apraz-me referir que a educação pré-escolar funciona como um contexto educativo facilitador do desenvolvimento de competências fundamentais para uma integração plena e de sucesso das crianças no 1º ciclo, ou seja, suaviza a

transição de um ciclo para outro, através de ambiente educativo é verdadeiramente motivador e facilitador de experiências que permitem aprendizagens diversificadas de comunicação, de criatividade, de interação, de resolução de problemas, de questionamento, entre outras. Pois, a singularidade deste espaço permite às crianças novas vivências e diferentes experiências que lhes permitem aprender sem grandes pressões ou modelos curriculares rígidos, assim como crescer com a alegria do descobrir.

1.3. O Ensino básico do primeiro CEB: a vontade de aprender

O Centro Escolar de Sobrosa, instituição de ensino pública, trata-se de uma escola TEIP (Territórios de Educação de Intervenção Prioritária), criados em 1996, pelo ministério da educação, constituem-se como uma medida de política educativa, que prescreve uma intervenção, num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, supondo uma política de descriminação positiva, valorizando o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias, enquanto contributo para a criação de condições de igualdade e de oportunidades.

Além, de ser uma escola TEIP, é também uma escola PIP (projetos de intervenção pedagógica), ou seja, é uma escola muito dinâmica e pioneira em diferentes projetos.

Esta instituição dispõe de 2 valências, Jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico. O centro escolar é um edifício construído de raiz, concebido como um jogo de módulos de fácil adaptação às diferentes morfologias do terreno e diferentes topografias dos lugares, este centro escolar desenvolve o conceito delineado no projeto dos centros escolares modulares (projeto CEM) e recupera o objetivo inicial em que o movimento, a variação e a complexidade formal do exterior contrastam com a linearidade dos planos interiores que organizam os espaços funcionais. (figura 1 e 2).

Situa-se em Duas Igrejas, Paredes, na rua Alameda 6 de Abril nº 175, o seu exterior é agradável, com imensas janelas amplas, que deixam entrar luz natural, o seu interior também é bastante iluminado, existindo também a iluminação artificial, bem como sinalização luminosa de saída de emergência. Todas as áreas são pintadas com tons claros, para não se tornar cansativo para as crianças.

A instituição é constituída com 2 andares, onde na entrada se encontra a portaria, o gabinete de reuniões, o átrio de serviço, os arrumos dos produtos de limpeza, a arrecadação/despensa, a zona de frios e a cozinha, onde é confeccionada toda a comida das crianças.

Relativamente ao pré-escolar, este dispõe de cinco salas, com crianças com idades entre 3 e os 5 anos de idade, todas as salas estão equipadas com todo o material necessário, possui ainda um refeitório para as mesmas, instalações sanitárias e instalações sanitárias para crianças com mobilidade reduzida.

Numa vertente de 1º ciclo, esta instituição possui 12 salas de aula, apresentando um espaço para a capacidade média de 25 crianças em cada sala. As salas estão dispostas de acordo com a organização que o professor decidir.

O centro escolar dispõe ainda de 7 casas de banho, sendo que 1 casa de banho é para a utilização de professores e funcionários, 2 para a utilização de pessoas com mobilidade reduzida, 1 para o uso o pré-escolar, 2 para o uso os alunos do 1º ciclo e 1 de apoio ao balneário.

Ainda no que respeita à organização da escola, a cozinha, espaço amplo e bem apetrechado, dispõe de 6 funcionárias, que preparam os almoços todos os dias, distribuindo tarefas entre elas. As crianças do pré-escolar são servidas primeiro, às 12:00h, sendo que o 1º ciclo almoça às 12:30h. O refeitório é um espaço bastante amplo, limpo e arejado que comporta várias mesas para as crianças fruírem das suas refeições. Os professores e os funcionários têm espaços próprios para desfrutarem das suas refeições.

Relativamente à biblioteca, este é um espaço acolhedor que dispõe de alguns computadores, de várias estantes completas de livros infantis e não só, também disponíveis para os alunos. Comporta ainda algumas mesas redondas, para os alunos ficarem em grupo, onde estes podem realizar os seus trabalhos de casa, e passarem um pouco do seu tempo livre, lendo, socializando ou a ver um filme. As crianças podem utilizar a biblioteca quando quiserem, porém, existe 1 hora por semana, num dia já estipulado a cada turma, onde os alunos se dedicam à leitura, livre ou acompanhada. Os professores podem usufruir do espaço da biblioteca, contudo existe ainda uma sala de professores, onde estes passam as suas horas livres, ou desenvolvem as suas tarefas pedagógicas.

Esta escola possui, ainda uma sala da ciência viva, onde se realiza um projeto “Cientistas de palmo e meio”, com todas as turmas, de todos os anos de escolaridade. Este projeto consiste na deslocação de uma professora especializada em ciências, de 15 em 15 dias, e com cada turma trabalhar 1 hora, realizando experiências e vivenciando momentos de magia. Essa sala é também usada para o projeto “cozinha pedagógica”, onde com os professores e os alunos realizam receitas, aproveitando para incorporar a interdisciplinaridade, e ao mesmo tempo que estão a cozinhar estão a inserir conceitos matemáticos (medidas, metade, operações, entre outras), no português o texto instrucional, seguindo a receita e no estudo do meio, por exemplo inserindo a parte da alimentação.

O Centro Escolar tem mais uma sala destinada à expressão dramática e musical, apetrechada com todo o material necessário, desde instrumentos a guarda roupa para fazer teatro. Ao lado dessa sala, existe uma sala de apoio, onde estão permanentemente 2 psicólogos; a sala de apoio educativo, onde existe um apoio extra às crianças sinalizadas pelo professor; um posto médico, caso aconteça algum incidente; um pavilhão, onde as crianças têm educação física e brincam quando não está bom tempo no exterior, esse pavilhão têm ainda um balneário que serve de apoio e que está dividido em masculino e feminino.

Por fim, esta escola ainda possui uma sala de máquinas no exterior, um campo de jogos, 2 recreios, um destinado ao pré-escolar e outro ao 1º ciclo e uma horta pedagógica, onde os alunos podem plantar em conjunto com os seus professores. A figura seguinte dá-nos uma visão global da qualidade e beleza do espaço do Centro escolar.



Figura 1- Centro Escolar de Sobrosa

Fonte- <https://www.cm-paredes.pt/pages/768>

A turma que tive a oportunidade de realizar o estágio é uma turma de 1º ano, constituída por 17 alunos, dos quais 8 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade.

Era uma turma unida, interessada, sempre com vontade de aprender mais, sempre muito colaborativos e participativos em todas as atividades, demonstrando o gosto pelas artes plásticas, por jogos e pela natureza. Eram crianças bastante imaginativas e criativas e, de uma maneira geral todas as crianças gostavam de estar sempre ativas. Aqui o desafio do professor consistia em criar atividades diferentes para que pudesse despertar o interesse de todos.

A nível afetivo a turma apresentava alguns problemas de relacionamento, como é normal destas idades as crianças facilmente manifestavam algumas desavenças com os colegas, mas com a mesma facilidade as resolviam.

Existia ainda, um aluno na turma com um défice de aprendizagem, também esse sinalizado pela CPCJ, devido à falta de envolvimento parental em casa e pelas faltas injustificadas às aulas.

No que concerne a turma com a qual tive a oportunidade de realizar o estágio, na última PES, era uma turma de 4º ano, constituída por 21 alunos, dos quais 14 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, sendo que tem um aluno com uma retenção.

Era uma turma unida, interessada, sempre com vontade de aprender mais, sempre colaborativos e participativos em todas as atividades, demonstrando o gosto pelas artes plásticas, pela leitura e pelo corpo humano. A disciplina favorita da maioria da turma era, nitidamente o português, fazendo a leitura parte do dia-a-dia deles, uma vez que na biblioteca da escola é a turma que ganha mensalmente o concurso de leitores mais assíduos. Eram alunos bastante imaginativos e criativos, que gostavam de estar sempre ativos. Por isso, o professor tinha o desafio de criar atividades que pudessem ir ao encontro dos interesses e motivações dos alunos. Era turma que mostrava interesse e vontade de aprender mais, pois questionam muitas vezes “porquê?”, “Como assim?”, demonstrando sempre o interesse de ir mais além, de saber sempre mais, podendo-se considerar que se tratava de uma turma bastante curiosa.

A nível afetivo transparecia um bom relacionamento interpessoal entre pares, pois o companheirismo e a entreaajuda foram evidentes sempre que estive em contexto de turma.

Existia um aluno na turma com um défice de aprendizagem, sendo seguido e acompanhado por uma psicóloga e por professora que lhe proporcionava um ensino individualizado, quatro vezes por semana. Ele, nessas aulas, fazia os mesmos exercícios que os colegas estivessem a elaborar na sala de aula, mas noutra sala e devidamente apoiado e monitorizado pela professora de ensino especial que o acompanha.

Este contexto traduziu-se num tempo e num espaço, maioritariamente virtual, no qual não se deixou de sentir nas crianças a vontade de aprender.

Capítulo II – Refletir sobre as diferentes valências de estágio

1.4. Estar na creche foi ...

O estágio é um tempo cheio de emoções e novas experiências. É, sem dúvida, um tempo repleto de novas aprendizagens e de grande crescimento. De igual forma, foi durante o estágio que percebemos realmente se esta é a nossa vocação e começamos a definir especificamente a nossa profissão futura.

Ao iniciar a primeira semana de adaptação, a chamada rotina de creche, onde compreendi o processo de atendimento às crianças desde do acolhimento até à saída da escola. Confesso que esta foi uma semana difícil onde sentia uma mistura de sensações e um friozinho na barriga. Mas, por outro lado sentia alguma segurança de que, cada vez mais, estaria perto de fazer aquilo que sempre sonhei e no momento já estava num potencial contexto de trabalho, antecipando aquilo que poderia vir a ser a minha realidade profissional.

Entrar na sala de aula, pela primeira vez, ouvir a professora e observar aqueles olhinhos tão pequeninos a depositar em mim tanta atenção e importância, fez-me perceber que é isto que eu quero para a minha vida inteira. Mas ainda despertou em mim uma nova paixão, a de trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Quero ser útil, quero ajudar aqueles que mais precisam, quero dar carinho e atenção a quem tem tão pouco e dá tanto em troca, porque essas crianças são de facto especiais pelo tanto que nos ensinam e humanizam.

Percebi a importância do estágio em creche e os contributos para o meu percurso enquanto futura docente, aprofundei a prática das tarefas em sala de aula e de todo o trabalho a desenvolver. Aprendi que ser educadora é um trabalho imprevisível, pois temos vários alunos e todos com as suas particularidades, cabendo-lhe ter a capacidade de contornar todas eventuais situações que vão surgindo.

Percebi, ainda, que se trata de um trabalho que exige da parte dos educadores uma preparação científica consistente, na medida em que são necessários conhecimentos sobre as diferentes fases de desenvolvimento das crianças para que se possam planificar as atividades em conformidade. O Educador terá, então de orientar a sua prática com base nos diferentes modelos pedagógicos, pois devido à faixa etária, os alunos exigem atividades mais diferenciadas e ajustadas às reais e particulares necessidades, não podendo ser muito extensas, uma vez que nestas idades a capacidade de atenção ainda é muito reduzida. Educador é assim um camaleão que se adapta ao ambiente em que está e muda de cor conforme as necessidades que os alunos o exigem.

1.5. Estar no Jardim de Infância foi

Nesta valência de estágio realizei a minha primeira intervenção, envolvendo o grupo de crianças no conhecimento de diferentes saberes e curiosidades, uma vez que era pretendido que a criança não soubesse só o que lhe era transmitido, mas sobretudo que o compreendesse, e que pudesse estar em sintonia e em empatia com o que a rodeava.

No decorrer do meu estágio percebi a diversidade e sobretudo o desafio que é uma sala mista e a rotina destas crianças, neste sentido importou refletir vários cenários da sala de aula do jardim de infância e a sua importância no desenvolvimento das aprendizagens dos mesmos.

Como já se referiu esta experiência de jardim de Infância, decorreu no Jardim de Infância São Vicente: Uma instituição que trabalha através da metodologia de projeto e, onde o foco são as crianças e as suas aprendizagens. Como tal, a sala onde realizei todo o meu estágio, a sala laranja, traduziu-se, por si só numa mais valia, pois nunca antes tinha trabalhado numa sala mista. A impressão que fico é que é um desafio enorme, na medida em que exige um trabalho de planificação atento, pois importa planejar atividades e conhecimentos voltados para as diferenças das faixas etárias.

Importa referir que toda esta experiência foi muito enriquecedora e concordo

bastante com todos os aspetos pedagógicos da sala, da rotina e do cenário. Com esta experiência pude entender a importância do espaço e da forma como se organiza a sala de aula, pois este pode ser um facilitador um obstáculo para as aprendizagens dos alunos.

No que concerne o espaço em questão, estava muito bem organizado, era amplo e dispunha os diferentes materiais com fácil acessibilidade às crianças que podiam circular, fruir das diferentes áreas e manipular os diferentes materiais livremente, demonstrando-se muito à vontade com o espaço e com as rotinas que este lhes proporcionava. Neste sentido, a segurança sentida ao anteciparem as rotinas permitiam às crianças desenvolver a autonomia e reduzia-lhes a pressão na necessidade de aprender, constantemente. Pois, como conheciam muito bem como se processava cada momento da rotina, permitia-lhes sentirem-se mais “donos” do seu tempo, mais independentes e mais seguros.

Considero que, de um modo geral, o trabalho desenvolvido neste contexto foi muito relevante, pois permitiu-me apreender múltiplos conceitos que me eram, em parte desconhecidos, bem como consolidar conhecimentos adquiridos, anteriormente em contexto de sala de aula, ganhando, na prática outro sentido, porque deixaram de ser tão abstratos.

Um dos aspetos que realço como positivo é precisamente o contexto tão próximo da minha realidade profissional, poder ainda abordar vários assuntos, o que contribuiu muito para a consolidação de conhecimentos, ao serem abordados sob diferentes perspetivas e em diferentes contextos.

Um dos aspetos negativos foi o facto de o tempo ser reduzido para abordar todas as temáticas que desejaria. Todavia, foi gratificante trabalhar numa sala com um contexto que nunca tinha contactado antes, permitindo-me aclarar algumas dúvidas e inseguranças que no futuro, estou certa, irão dar outro sentido à minha vida profissional, sobretudo porque experienciei as lógicas de trabalho colaborativo e na minha opinião, quando tal acontece, depois não se encontra fundamentos para que seja de maneira diferente. Foi muito gratificante, a aprendizagem colaborativa e as partilhas, na medida em que potencializaram um trabalho muito relevante e importante no meu próprio processo de aprendizagem. Assim, o balanço final é bastante positivo por considerar a “bagagem” adquirida como uma mais-valia no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

1. Estar em contexto de 1º CEB foi

No âmbito da finalização do Mestrado Ensino do Pré-escolar e 1º CEB, realizei as minhas práticas pedagógicas na Escola Básica de Sobrosa que faz parte do Centro Escolar de Sobrosa. Esta Escola Básica trata-se de uma escola enquadrada no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária²,

“uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (DGE, online).

Consequentemente, possuí vários projetos, impondo-se, desde logo, como elemento transversal da ação e gestão educativas, a dimensão territorial e comunitária do Agrupamento de Escolas de Sobrosa.

No decorrer do primeiro semestre, a prática de ensino supervisionada³ foi realizada numa turma de 1º ano do ensino básico, permitindo-me adquirir inúmeras ferramentas e instrumentos em contexto, indo ao encontro da ação de Imbernon (2001), quando refere que crescer é ter acesso a informações, é ter atitude fazendo o aluno participar, é ser cidadão. E nestes pressupostos, foi importante conhecer os alunos, a comunidade interna e externa da escola, porque são fatores que melhoram a qualidade do trabalho do educador, pois quando o professor conhece a realidade consegue elaborar melhor a sua prática de sala de aula e obter mais sucesso no seu trabalho.

Assim, tal como nos refere o autor, é no contexto de sala de aula que podemos experienciar tudo o que engloba a nossa prática e o nosso trabalho, referindo que o ato de ensinar é um ato de crescer, o que leva a um aluno que se torna ativo na sociedade, pois quando o professor entende os seus alunos, melhor será o seu trabalho e os frutos do mesmo.

² Doravante designado de TEIP

³ Doravante designada de PES

Ora, a PES traduz-se num tempo e num espaço privilegiado para a que possamos obter essas experiências antes de iniciarmos a nossa prática profissional, na medida em que:

“o estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança” (Pimenta, 1997, p. 74).

Na reta final do estágio, durante o 2º semestre e ainda na mesma Instituição, elegi uma turma de 4º ano de Ensino Básico, onde, apesar de ter iniciado a observação presencialmente, devido à situação do país em relação ao surto de COVID-19 e tendo em atenção as recomendações da Direção Geral de Saúde para atenuar o risco de transmissão, a PES passou a desenvolver-se, aliás, como todas as atividades letivas a nível nacional, à distância, o que se revelou como um grande desafio pessoal e profissional, pois impôs que me familiariza-se com lógicas de trabalho diferentes.

Neste processo de ensino à distância quer a professora cooperante, quer o professor supervisor e ainda a orientadora de mestrado tiveram um papel preponderante para a sua exequibilidade, pois ainda que tivesse sido um processo inesperado e novo para todos, rapidamente encontraram formas de trabalho que me permitiram dar continuidade ao estágio e, conseqüentemente às aprendizagens que, por sua vez, se revelaram muito significativas.

O Ensino a distância trouxe novos desafios, mas concomitantemente impôs a discussão sobre a (im)possibilidade de a escola poder atender a todos de igual forma, uma vez que neste modelo de ensino as diferenças parecem, ainda mais acentuadas, na medida em que nem todos dispõem dos recursos necessários para dar continuidade às atividades letivas.

Atendendo ao número crescente de escolas em todo o mundo que, para ajudar a conter novas contaminações pelo covid-19, suspendeu as atividades letivas a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, Unesco, publicou 10 recomendações sobre ensino a distância, a saber:

Analisar a resposta e escolher as melhores ferramentas; Assegurar-se de que os programas são inclusivos; Atentar para a segurança e a proteção de dados ; Dar prioridade a desafios psicossociais, antes de problemas educacionais; Organização do calendário ; Apoiar pais e professores no uso de tecnologias digitais; Mesclar diferentes abordagens e limitar o número de aplicações; Criar regras e avaliar a aprendizagem dos alunos; Definir a duração das unidades com base na capacidade dos alunos e Criar comunidades e aumente a conexão (ONU, Online).

A nível nacional cada escola definiu o seu plano de ensino à distância e arranjou as estratégias possíveis para poder chegar a todos os alunos, nomeadamente enviar fichas em suporte de papel pelo correio, disponibilizar ferramentas informáticas, prever aulas síncronas e assíncronas e, ainda o estudo em casa levando-me a refletir na rapidez com que todos os atores, implicados no processo, assumiram este novo desafio e “deram tudo” para que os alunos não perdessem o contacto. Igualmente, faz-me refletir que, cada vez mais se torna necessário recontextualizar a escola e os seus modelos de funcionamento e, conseqüentemente importará rever os planos da formação inicial dos professores, pois importa formar para a diferença e para o imprevisível, assumindo-se que também o currículo terá de ser reconfigurado e ajustado às novas exigências.

Independentemente do modelo de ensino, distância ou presencial, existiram e existem crianças que têm um desenvolvimento e uma aprendizagem bastante comprometida pela condição social, levando-me a refletir sobre a minha prática, enquanto futura docente, para a mitigar.

Entendo que se torna premente recordar as transformações da escola nos últimos anos, em geral e nos últimos meses que se “viveu” à distância, em particular, no sentido de nos podermos ajustar às novas exigências da mesma. Ou seja, importa compreender as dificuldades sentidas, nomeadamente no que concerne a mobilização de diferentes ferramentas digitais, pois como a pandemia continua ativa não sabemos se o modelo a distância não será a forma de se continuar a trabalhar, seja total ou em articulação com o ensino presencial.

Face ao que foi dito, creio que urge a necessidade de se repensar a formação de professores, pois se a estes se confrontam com velhos e novos desafios, importa prepará-los em conformidade. A necessidade de lançar as bases do sistema educativo determinou

que “na primeira metade do século XIX, se implementassem mecanismos progressivamente mais rigorosos de seleção e de recrutamento do professorado” e consequentemente que a “sua formação passasse a ocupar um lugar de primeiro plano” (Nóvoa, 1992, p. 45).

Assim, tal como afirma o autor, foi necessário surgir uma formação mais rigorosa para a profissão do docente, sendo, sem sombra de dúvidas, bastante importante. No entanto creio que o modelo poderá ser repensado, permitindo a estes profissionais da relação humana serem efetivos agentes da mudança, capazes de se renovarem a cada desafio e não precisem de ficar “amarrados” a procedimentos administrativos e burocráticos que pouco parecem acrescentar à prática pedagógica.

Neste quadro educativo e social, nunca uma educação problematizadora, como a que conceptualiza Paulo freire, parece fazer tanto sentido. Os docentes possuem um compromisso com o ensino, na qual adquirem e desenvolvem de forma crítica as suas práticas profissionais, não descuidando de uma constante avaliação/reflexão, nos mais variados momentos da sua vida profissional.

Isto é, o conhecimento que é dado ao docente, ou seja, na sua formação académica, deve ser adquirida, mas um profissional tem de ir mais longe, de forma a ser um profissional reflexivo, que deve procurar novas estratégias e atuar nas diferentes adversidades que surgem, pois entendo que:

“ (...) quando a prática se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação (Gomez, 1992, p. 37).

Sabemos então, que a aprendizagem das crianças não envolve apenas estruturas cognitivas, é importante estar alerta aos elementos subjetivos que atuam nesse processo educativo e nestes pressupostos, no decorrer deste processo pude constatar que, independentemente da condição social dos estudantes, a professora cooperante foi desenvolvendo estratégias no sentido de atenuar eventuais assimetrias decorrentes dessa condição.

Importa salientar, que a escola tem um papel importante, nomeadamente, em gerir os seus recursos para que sejam um fator estabilizador ou equilibrador das oportunidades, ou seja, se nós, enquanto escola, não podemos realmente influir nas realidades sociais, pois essas dependem da base económica das famílias a que pertencem as crianças, podemos, contudo, utilizar os recursos de forma mais equilibrada possível para chegar ao maior número possível.

Assim, equilibrar as desigualdades sociais, passa por equilibrar as igualdades de oportunidades, já que se trata de um exercício que engloba todos os agentes que atuam na educação do aluno, tentando combater as diferenças. E neste processo, creio que a relação professor-aluno, permite em todo o processo de aprendizagem humana, a interação social, podendo ser considerada uma relação imprescindível para que permita ao aluno um sucesso no processo do ensino, na medida em que

“o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (Freire, 2005, p. 91).

Neste registo, e tal como afirma Paulo Freire, a relação do professor- aluno, tem de acontecer, pois se não existir, e se o ensino for apenas visto como o ato de depositar as ideias para o aluno reter, mas sim, ir mais além desse processo, permitindo de forma vantajosa, o processo humano. Permitindo ao aluno, futuramente, enquanto ser sociável que é, pensar e agir em comunidade.

Salientando, que quanto mais o professor compreenda a dimensão do diálogo como postura necessária no decorrer das suas aulas maiores avanços e conquistas permitirá em relação aos alunos, pois, permite ao aluno ficar mais curiosos e implicado com a realidade, corroborando as palavras de freire quando refere que:

“como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (Freire, 1996, p. 146).

Ainda na aceção deste ator, que comungo, a educação não pode ser vista, como um processo frio, sem alma, onde os sonhos, os desejos e as emoções das crianças não estejam a ser valorizadas, pois desta forma, não significa que o docente não é tão ou mais rigoroso no ensino. Assim, é reforçada mais uma vez a ideia, que quanto mais os professores forem tentando perceber a importância deste relacionamento afetivo, melhor será os resultados dos alunos e menor o desinteresse, evitando o fracasso escolar.

Contudo, sabemos que o processo de mudança, nos alunos não acontece de forma rápida e eficaz, mas se aliarmos um professor reflexivo, um professor que tenta aliar a afetividade no processo de ensino, conseguirá mais facilmente descobrir algumas lacunas, tais como:

O desinteresse dos alunos, o não cumprimento das atividades propostas, falta de material que muitas vezes é indispensável para o acompanhamento das aulas, e de algum tipo de atividades em específico, falta de autoestima dos alunos, alguma indisciplina em casa, que, por vezes, se reflete na sala de aula e nos seus comportamentos com os restantes colegas e professores e em alguns casos falta de material pedagógico, pois algumas crianças, aparentam além das dificuldades económicas, algumas dificuldades cognitivas, que muitas vezes levam ao impedimento das aprendizagens.

Desta feita, cabe ao docente, tentar arranjar estratégias para colmatar estas falhas, procurando estabelecer conversas com os alunos, de forma, a perceber o problema tentando explicar e orientar o aluno da melhor forma, solicitar a intervenção e participação dos pais no processo do aluno, na atualidade já existe um apoio pedagógico nas escolas, gratuitamente, permitindo as famílias carenciadas ajuda garantida ao aluno e a família, tentar promover a participação do aluno nas mais variadas atividades, focando alguns dos gostos, ou desejos dos alunos, de forma, a ser motivado e valorizado.

Enquanto futura docente, entendo que nem sempre é fácil convocarmos tudo isto na sala de aula, mas podemos sempre pensar estratégias diferentes para o ensino, tentando utilizar recursos diversificados na sala de aula, mantendo todos os alunos, participativos e ocupados, tentando estabelecer com os alunos limites, seja para a realização de alguma atividade, seja para tentar responsabilizar e consciencializar o aluno para um correto funcionamento das aulas e ainda tentar procurar abordar os conteúdos do interesse de todos. Estes pressupostos estiveram subjacentes à prática seja no modelo de ensino presencial, seja no modelo de ensino a distância.

Sabemos que é a própria sociedade que permite que se gerem as desigualdades e que se desenvolvam, a escola, ou melhor dizendo, o sistema educativo/escolar, tem os recursos materiais e humanos, a começar pelo professores para poder ser um instrumento muito potentes ao serviço da igualdade de oportunidades. A questão ética para os professores deve constituir-se na preocupação dos profissionais em minorar as desigualdades de oportunidade, que é a meu ver o que os profissionais podem fazer ao invés de as reproduzir, agudizar e ou perpetuar.

Em suma, a escola não tem nenhuma forma de alterar as capacidades sociais, pois essas estão interligadas a família e da base económica da família, o que a escola pode é colaborar no sentido de tornar as oportunidades mais justas para todos.

No que concerne esta PES em particular, posso dizer que foi aquela onde as aprendizagens foram mais significativas, talvez pela exigência de uma rápida adaptação ao modelo de ensino a distância.

Parte II - Componente Investigativa

Introdução

Esta segunda parte do relatório, *Componente investigativa*, pretende evidenciar o percurso investigativo decorrente da Prática de Ensino Supervisionada levada a cabo no Centro Escolar de Sobrosa, Duas Igrejas, Concelho de Paredes, durante o segundo Semestre do ano letivo de 2019/2020, num total de 208 horas.

Assim, dividimos, esta segunda parte, em três Capítulos: I) Referencial Teórico; II) referencial contextual e metodológico e III) Referencial Empírico. No primeiro Capítulo, revistamos e sistematizámos os conceitos teóricos que nos pareceram pertinentes para enquadrar a prática. No segundo capítulo, dizemos o que fizemos, como fizemos, onde e com quem fizemos e no terceiro capítulo discutimos e apresentamos os principais resultados alcançados.

Capítulo I – Referencial teórico

1. A escola

A sociedade está em constantes transformações, transformações essas cada vez mais galopantes e nos mais diversos contextos e esferas. Consequentemente, estas mudanças afetam, também as diferentes instituições como é o caso da escola que tem sofrido, ao longo dos anos, profundas transformações. Contudo, apesar de velhos e novos desafios a escola continua a ser

(...) um local de vida. Vida que se manifesta nas dinâmicas da turma, nas relações pessoais, nos percursos de aprendizagem, nas interações que se estabelecem entre os meios familiares das crianças e as práticas escolares, no crescimento dos meninos e os outros intervenientes no processo educativo. Onde há vida, há acontecimentos, há histórias (Neves, 2006, p. 12).

Este local de vida está essencialmente vocacionado para as práticas educativas, pese embora as diferentes aceções que lhe vêm sendo atribuídas no decorrer das grandes transformações ocorridas.

1.1. Funções e desafios da Escola

A escola de hoje não é, nem pode ser a mesma, de outros anos atrás, não se podendo circunscrever aos processos de ensinar e aprender, pois reduzir a escola ao ensinar e aprender seria renunciar às histórias e acontecimentos que, diariamente aí se vivem e sentem. Seria, igualmente renunciar aos saberes multireferenciais e a heterogeneidade daqueles que a frequentam. Assim, pensar a escola tem de ter subjacente o pressuposto que o processo de educar envolve a aquisição de conhecimentos e aptidões e visa o desenvolvimento harmonioso do ser humano e a sua interação na sociedade” (Neves, 2006, p.22).

Os desafios da escola são outros que não os de outrora, sendo também diferentes os desafios de um professor e por isso, entendo tal como o pedagogo Paulo Freire (Ribeiro, 2015) que não existe ensino sem aprendizagem. E face ao que foi dito a escola e o professor terão como desafio educar num processo dialógico e num constante intercâmbio, tornando-se imperioso reconhecer o outro (professor e aluno) em toda a sua

complexidade. Importa, igualmente reconhecer as potencialidades do diálogo, promovendo-o aliás, entre o conteúdo curricular formal e os conteúdos não formais ou informais, nomeadamente as vivências, a história e as especificidades, na medida em que esta interligação poderá enriquecer o processo de ensino aprendizagem, como nos sugere Freire.

Desta feita, parece-nos haver na escola e no processo de ensino aprendizagem lugar para atividades menos formais como poderá ser o caso de atividades mais lúdicas e através das quais se promovem e concretizam aprendizagens significativas.

1.2. O desafio do 1º CEB

A Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo⁴ determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º, que lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”.

Neste sentido, o ensino básico consubstancia-se, no quadro de uma formação universal, na medida em que abrange a todos, se estende a nove anos de escolaridade e é homogénea, porque não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, suscetíveis de criar discriminações.

Consequentemente, o ensino básico traduz-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo, contribuindo para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2004, p. 11).

No sentido de ir ao encontro das grandes finalidades, a LBSE define e explicita nos artigos 7.º e 8.º o conjunto de objetivos gerais que deverão ser prosseguidos na escolaridade, concretamente:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

⁴ Doravante designada de LBSE

- b) Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócia afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- k) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;
- l) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- m) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- n) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (ME, 2004, pp. 11-14).

O ensino básico prossegue, portanto, três grandes objetivos:

1. Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
2. Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
3. Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (ME, 2004, p. 14).

Face a estes grandes objetivos o Ensino Básico organiza-se no sentido de facilitar a sua concretização e para o efeito sustenta-se na matriz de seguida apresentada:

Ensino básico**1.º ciclo****1.º e 2.º anos**

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática.	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . .	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

3.º e 4.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática.	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . .	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º»

Figura 2- Matriz curricular do 1º CEB

Fonte - Retirado de <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>

2. Brincar: uma estratégia de aprendizagem?

O modelo tradicional de ensino, no qual o professor, detentor do saber, mantinha uma relação vertical com o aluno que tinha um papel de recetor de informação, não parece responder aos desafios que assolam à escola, pois como sugere Dallabona e Mendes (2004) nos dias de hoje já não há espaço para o professor informador e para o aluno ouvinte. Atualmente, a escola parece reclamar um professor que agilize e medeie o processo de ensino aprendizagem e um aluno que revele autonomia em assumir um papel de pesquisador.

Face a estas novas exigências importa recorrer a estratégias que coadjuvem o processo educativo e, igualmente que se potenciem não só as aprendizagens, como também que estas ocorram num ambiente propício, no qual as crianças tenham gosto, interesse e motivação em aprender. A este propósito Drew et. al., (citados em Duarte 2009, p. 33) sugerem que o jogo se poderá traduzir numa atividade capaz de promover o diálogo e o respeito pelos outros, e, como tal, insinuam que este pode e deve ocupar um lugar central na metodologia do docente.

Ainda nesta linha de pensamento, outros autores como Moya & Walter, 2016; Salomão, Martini & Jordão, 2007, referem que importa trazer o lúdico para o ambiente escolar, na medida em que se trata de uma necessidade, não só das crianças, mas também de todos os indivíduos, podendo, por isso, conduzir a novos conhecimentos e a novas formas de interação. E neste sentido, a educação lúdica logrará contribuir para a melhoria do ensino, seja na qualificação ou formação crítica dos alunos, seja na redefinição de valores e, ainda na melhoria do relacionamento entre as pessoas (Dallabona e Mendes, 2004).

Por conseguinte, Cerveira (2017) adita, igualmente que, apesar de o lúdico não se traduzir no único método de aprendizagem eficaz parece revelar-se num método, particularmente útil e potenciador de resultados deveras positivos, porque alia os particulares interesses da criança com as suas reais necessidades.

Ora, nestes pressupostos o jogo aparece como um recurso lúdico de excelência, levando Kishimoto (1994) a afiançar que o jogo infantil se pode revelar como uma ferramenta adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares e, ainda como um facilitador de aprendizagens consideradas, não raras vezes, de difícil apropriação, e similarmente produtivo ao aluno uma vez que “desenvolve a capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação” (Moratori, 2003, p.12).

Nesta linha de pensamento, Grando (2001, citado em Moratori (2003) sugere-nos que incluir o jogo nos processos educativos acarreta vantagens, pois com a sua presença no processo ensino-aprendizagem parece potenciar-se a introdução, a fixação, e o desenvolvimento de conceitos e de estratégias de resolução de problemas. E igualmente parece aumentar a participação por parte das crianças, favorecendo a socialização e revelando-se, conseqüentemente num fator de motivação. Ou como enfatiza Rubin, Fein e Vandenberg, citados em (Duarte, 2009, p. 23), o “jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação”.

Ou como nos dizem as palavras de Piaget (1976), trazidas por Aguiar (2003, p. 83) o jogo é um recurso “tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçantes”.

Por seu lado, Santos (2000) adita que o jogo se consubstancia numa ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula e cativa os interesses das crianças, desenvolvendo-lhes diferentes níveis das suas experiências pessoal e social e “simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (p.38). Neste registo, e apesar de sobejamente vantajoso para o processo de ensino aprendizagem, o mesmo autor (Santos, 2000, p. 38) sugere que, a sua utilização, por si só não será sinónimo de qualidade reforçando que “jamais avalie sua qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, mas sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar”, isto é, advoga as vantagens do jogo, contudo ressalva que nem todos os jogos se ajustam aos pressupostos didáticos/pedagógicos, logo não se pode recorrer à sua utilização sem uma seleção criteriosa dos mesmos.

Na aceção de Duarte (2009) existem múltiplas formas e maneiras de motivar, mas o importante é que não sejam desprovidas de intencionalidade pedagógica e que assentem em experiências interessantes e capazes de conduzir a um fim maior. Neste pressuposto, a escolha de uma outra forma deverá variar conforme o tipo de trabalho, a idade dos/as alunos/as, o desenvolvimento físico/mental, as atitudes, a destreza, os objetivos a atingir entre outros fatores. De uma maneira geral, convém oferecer às crianças ensejos para fortalecerem a criatividade e a capacidade de investigação através do jogo, e, de seguida, ajudá-las a refletir sobre a atividade e sobre o que sentiram, aquando da sua realização,

através de um novo jogo. Fazendo, assim, com que elas aprendam a reunirem condições, propícias ao desenvolvimento da confiança em si próprias e das suas capacidades individuais; aprendendo a pensar, e a estimular o seu poder de iniciativa, assim como o sentido de responsabilidade, a sua criatividade e a fantasia. A sua capacidade de compreensão dos conceitos ou das ideias importantes contidas no programa curricular poderá, desta forma, ampliar-se, na medida em que os conceitos são apreendidos e compreendidos através da prática e pela experiência, o que constitui a única forma de os indivíduos, de qualquer idade, aprenderem a compreender. E, além do mais, as crianças gostam da experiência (Wassermann, 1994).

Como se tem vindo a demonstrar o lúdico pode ter, ao nível das aprendizagens cognitivas e no desenvolvimento socio emocional das crianças, um papel preponderante e, por isso, se considera relevante compreender a importância do brincar, enquanto estratégia de aprendizagem já que, segundo Dallabona e Mendes (2004), para a criança, brincar é uma condição tão básica como o sustento e a habitação. E neste sentido, para preservar a harmonia com o mundo, a criança carece de criar, inventar, brincar e jogar, pois é sabido que através de brincadeiras, as crianças desenvolvem capacidades ao nível afetivo, emocional e cognitivo, traduzindo-se num processo no qual brincar, “para a criança, brincar é viver. (...). Sabemos que ela [criança] brinca porque gosta de brincar e que, quando isso não acontece, alguma coisa pode não estar bem” (Santos (1999), citado em Dallabona e Mendes, 2004. p.4)

Nesta linha de pensamento, Spodek e Saracho (1998) aludem que “a brincadeira educativa é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem” (p.215), indo ao encontro da aceção de Sousa (2003) quando enfatiza que através do jogo, a criança se engrandece, se realiza e se satisfaz ao (re)criar novas potencialidades para desenvolver a sua personalidade e nestes pressupostos, acrescenta, Baranita (2012) que aprender a jogar, leva ao desenvolvimento da personalidade, onde a afetividade e a sensibilidade estão presentes

Face ao que foi dito, podemos concluir que quando a criança brinca, amplia a independência, a autonomia, a imaginação e a criatividade; apura a inteligência emocional e aumenta a integração, promovendo, desta forma, o crescimento mental e a adaptação social fazendo com que a ludicidade se torne num forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia, como nos sugere Pinto e Tavares (2010).

Ainda na senda dos mesmos autores, (2010) “o lúdico pode caracterizar assim, o sentimento, os questionamentos, prática social, mediação professor/aluno, habilidades,

autonomia, responsabilidades, senso crítico e aprimoramento de estruturas mentais, como atenção, percepção e raciocínio” (p.233), reconhecendo-se-lhe, por isso, um papel fundamental nos mais diversos domínios do desenvolvimento da criança, nomeadamente: a nível cognitivo, social e afetivo. Mais ainda, porque parece proporcionar às crianças a possibilidade e/ou oportunidade de se libertarem de sentimentos negativos associados a experiências traumatizantes e a ultrapassam eventuais situações de ansiedade.

A este propósito, Pessanha (2001) vem reforçar que a atividade lúdica é “fácil de identificar e difícil de definir” (p.36) e que talvez por isso tenha sido, muitas vezes, considerada como oposta ao trabalho e, por consequência incompreendida durante muito tempo. Na linha de pensamento desta autora (2001) a atividade lúdica patenteia uma faceta do comportamento da criança que, ao contribuir para o desenvolvimento global e formação da sua personalidade lhe vai favorecer a aquisição de autonomia e da autoconfiança, apresentando-se como fundamental para o desenvolvimento socio emocional da criança, porque lhe permite estabelecer relações e que se integre em diferentes grupos de forma a consentir-lhe múltiplas emoções e sentimentos, que a poderão coadjuvar no seu desenvolvimento social e emocional.

Em jeito de síntese, conclui-se que através da atividade lúdica, as crianças criam laços sociais entre pares e com os adultos, aprendem a ultrapassar obstáculos e experimentam sensações dantes desconhecidas, na medida em que “o jogo é sobretudo uma situação privilegiada de interação e de desenvolvimento social” e, consequentemente “os jogos de regras contribuem também para o desenvolvimento social e afetivo” (Vandenplas-Holper (1983, p. 69).

2.1. O papel do/a professor/a no brincar

Assumindo-se a importância das atividades lúdicas, concretamente o brincar, nos processos educativos das crianças, porque como evidenciado na literatura lhes potência as aprendizagens e o desenvolvimento, parece-nos relevante compreender o papel do professor neste processo educativo com crianças do 1º CEB.

Partindo do princípio de que “o papel do educador/professor está essencialmente baseado no ato de educar tomando como comportamento típico e ideal com todas as competências, orientações e valores que isso implica” (Cró, 1998, p. 16) o professor enfrenta vários desafios, tornando-se fundamental perceber o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, nomeadamente:

1. “Planificar as melhores intervenções em função do grupo e de cada criança;
2. Executar o plano de intervenção que melhor convém;
3. Avaliar o feedback da ação para a reorientar se for caso disso” (Cró, 1998, p.35).

Neste registo e comungando Niles e Socha (2014) o/a professor/a tem um papel fundamental na condução de trabalhos lúdicos, levando a turma a atingir os objetivos específicos da aprendizagem dos conteúdos, e conseguindo, desta forma, fortalecer a capacidade das mesmas na assimilação dos conteúdos expostos, bem como proporcionar a socialização das crianças. Desta feita, o lúdico tem uma tarefa difícil, pois o/a educador/a tem de ter uma justificação teórica bem estruturada, assim como ter a consciência de que está a trabalhar com crianças que esperam e precisam de diferentes incentivos e, por conseguinte, de atividades adaptadas às diferentes situações. Neste processo, é fundamental que o/a professor/a tenha um papel orientador ao longo de todo o jogo, no sentido de favorecer a aprendizagem a todos os níveis da criança, implicando, por parte do professor, um conhecimento dos níveis de desenvolvimento da mesma. E para tal, impõem-se constantes atualizações de conhecimentos, assim como reflexões sobre prática como nos sugerem Niles e Socha (2014)

Na ótica de Wassermann (1994), “os professores não precisam de ser o centro do processo para ensinarem. Podem trabalhar individualmente com um aluno, podem supervisionar ou orientar um trabalho de grupo ou moldar certos comportamentos” (p. 125). Assim, a função do/a professor/a, não se circunscreve ao papel de transmitir conhecimentos, mas fazer com que os/as alunos/as aprendam, facilitando-lhes autonomia no processo de aprendizagem.

Ora, face ao exposto, o professor tem um papel relevante no desenvolvimento da criança, cabendo-lhe proporcionar-lhe experiências enriquecedoras para que se disponha de um ambiente interessante e estimulante. Todavia, no sentido de antecipar algumas situações, importa ter alguns cuidados, nomeadamente:

1. Experimentar, previamente os jogos (testar o jogo antes de o aplicar com os/as alunos/as no sentido de confirmar se as questões envolvidas estão corretas e se as peças do jogo estão completas);
2. Verificar as regras (devem ser claras e sem muita complexidade);
3. Propor de atividades relacionadas aos conteúdos dos jogos (preparar atempadamente determinadas atividades relacionadas com os conteúdos desenvolvidos no jogo).

Ainda no sentido de maximizar a utilização do jogo no contexto de sala de aula, torna-se relevante que o professor considere alguns aspectos na aplicação de jogos em sala de aula, a saber:

1. jogos extremamente fáceis ou cuja solução se coloca acima da capacidade de solução por parte do/a aluno/a podem causar o seu desinteresse;
2. o jogo nunca pode surgir como trabalho ou estar associado a alguma forma de sanção;
3. a conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos
4. um jogo nunca deverá ser interrompido, devendo ter sempre um começo, um meio e um fim (Santos, 2000).

Face ao que foi dito é importante evidenciar a ideia que os jogos são muitas vezes utilizados como recursos que complementam o método de ensino utilizado pelo/a professor/a e por isso, segundo Moratori (2003), citado por Costa 2015, p. 12), o/a professor/a ao optar por uma atividade lúdica deve ter os objetivos bem definidos. Ou como nos sugere Baranita (2012 “para que os jogos e brincadeiras sejam considerados ferramentas eficazes para o ensino-aprendizagem é preciso uma planificação organizada, contendo objetivos e metas para que o jogo não passe a uma atividade perdida e sem fundamentos” (p.53).

Dito de outra forma, para trabalhar com os jogos em todas as suas dimensões, tanto cognitivas quanto afetivas, é preciso definir objetivos para que não se crie um momento vazio e/ou sem significado dentro da sala de aula Tezani, (2006) e para isso e por isso o professor tem aqui um papel preponderante que importa destacar.

Capítulo II – Referencial Metodológico e contextual

1. A investigação em contexto prático

Neste capítulo apresentamos o referencial metodológico e contextual deste relatório, materializado através de uma investigação realizada no âmbito do estágio efetuado no Centro Escolar da Sobrosa, Paredes, durante o segundo semestre do ano letivo de 2019/2020.

Este estágio começou com uma observação participante que, infelizmente foi interrompida devido à situação de pandemia provocada pelo Corona Vírus e que por consequência nos impôs passar de um regime de ensino presencial para um regime de ensino a distância, não escapando a esta exceção os estágios, na medida em que todas as atividades letivas passaram para este regime, independentemente do nível de ensino.

Neste sentido a minha prática sofreu alterações e ajustes em conformidade com as exigências da situação e consequentemente a investigação que, inicialmente se pensou mais participada, através da criação e implementação de um projeto, também ela se reajustou às necessidades emergentes sem, contudo perder o carácter indagador que se impõe a um trabalho desta natureza.

No decorrer da observação presencial, num primeiro momento, e através da minha intervenção com a turma, via *Zoom Colibri*, pude aferir que a professora titular ao lecionar, recorria ao método expositivo, aos manuais, a fichas de trabalho, ao computador para projetar vídeos ou para fazer pesquisas com as crianças e utilizava muito poucas vezes jogos. Assim, depois desta constatação, surge a ideia de que se poderia revelar interessante implementar alguns jogos com as crianças, no sentido de potenciar a consolidação das aprendizagens ou introduzir conteúdos de forma lúdica e significativa.

Por esta razão, pensei num primeiro momento trabalhar com as crianças através da metodologia de projeto, não obstante face às contingências de mudança de contexto, de presencial para virtual, redefini as minhas intenções investigativas, no sentido de as maximizar dentro do contexto que nos foi imposto.

Assim, reorientamos a investigação no sentido de compreender, na perspetiva da professora cooperante e na perspetiva dos alunos a importância atribuída ao brincar, enquanto estratégia de aprendizagem.

2. Problemática

A literatura diz-nos que o recurso ao jogo em contexto de sala de aula não é recente, todavia nem sempre a sua utilização foi encarada de igual forma. Aliás, não raras vezes se olhava de viés o professor que utilizava o jogo ou a brincadeira para a transmissão de conteúdos, desvalorizando esta estratégia e interpretando-se de forma pouco positiva a sua utilização, na medida em que, de uma maneira geral e muito consensual, o que interessava realmente era a quantidade de conteúdos transmitidos às crianças, fazendo-se apelo à memorização em detrimento de potenciar o questionamento.

Atualmente, a visão paradigmática acerca do lúdico tem vindo a alterar-se, preconizando-se uma escola que não se deve limitar à transmissão de conteúdos, uma vez que a criança tem, facilmente acesso a meios diversificados de transmissão de conhecimentos, podendo, por isso, desmotivar-se mais facilmente.

2.1. Objeto

Face ao explicitado e sob pena de as crianças se desinteressarem pela forma como os conteúdos são lecionados, torna-se importante que o/a docente, na sua prática educativa, diversifique as metodologias de forma a tornar a aprendizagem mais significativa, corroborando Dallabona e Mendes (2004) ao referir que “as técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial” (p.2). Ora, balizada nestes pressupostos nesta primeira etapa da investigação intenta-se a definição do objeto, porque permite a transformação do social em sociológico e, assim toma-se como objeto de estudo o brincar como estratégia de desenvolvimento e aprendizagem das crianças do 1º CEB.

2.2. Objetivos

A definição dos objetivos é uma etapa de crucial importância, porque a sua definição vai influenciar todo o restante trabalho. Assim, tentamos que fossem claros e concretizáveis e tendo em conta o objeto de estudo delinearam-se dois objetivos gerais, conforme passamos a elencar:

1. analisar e avaliar as potencialidades do brincar como recurso pedagógico, na perspetiva da professora cooperante e nas perspetivas dos alunos;

2. propor linhas, iniciativas lúdicas pedagógicas orientadas aos processos formativos dos alunos o 1º CEB.

Para a concretização destes dois grandes objetivos importou traçar os seguintes objetivos específicos:

1. analisar as potencialidades lúdico-pedagógico do brincar nos processos de ensino aprendizagem;
2. identificar e avaliar os modos em como o brincar se constitui e/ou poderá constituir um recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem do 1º CEB;
3. refletir sobre a importância do brincar enquanto recurso pedagógico mobilizado pela professora cooperante;
4. identificar o papel (ou papéis) do brincar nas diferentes propostas pedagógicas da professora cooperante;
5. aferir o papel do brincar na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento dos alunos;
6. perceber as preferências e opiniões das crianças relativamente aos jogos implementados na sala de aula;
7. elaborar propostas que possibilitem um aproveitamento lúdico pedagógico do brincar no 4º ano do 1º CEB.

3. Pressupostos metodológicos

O paradigma interpretativo, que engloba os aspetos qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista, abrange um conjunto de correntes humanístico/interpretativas cujo interesse é centrado no estudo dos significados das ações humanas e da vida social (Erikson, 1986; Santos, 2010). A orientação interpretativa parece centrar-se mais na descrição do que é único e particular do objeto de estudo, do que no generalizável. O seu principal propósito é desenvolver conhecimento ideográfico, aceitar a realidade educativa como dinâmica, múltipla e holística, construída e divergente, realçando a compreensão e interpretação da realidade, desde os significados das pessoas implicadas nos contextos educativos, estudando as suas crenças, intenções, motivações e outras características do processo educativo não observáveis diretamente nem suscetíveis de experimentação (Tenreiro-Vieira, 1999).

O presente trabalho ao centrar-se na importância do brincar tem quer para a professora quer para as crianças, impõe-nos recorrer a uma abordagem qualitativa que, na senda de Duarte (2009) “tem no investigador o instrumento principal na recolha de dados o seu ambiente natural” (p.5), ou como referem Bogdan & Biklen (1994, p.48) citados em Duarte (2009, p. 5), “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”, como foi o caso concreto desta investigação.

No decorrer da mesma foram seguidas várias etapas, de forma sequencial, tendo tido em atenção a temática e os métodos mais adequados para recolher os dados relativamente à perceção face ao jogo, conforme sistematizamos no cronograma seguinte:

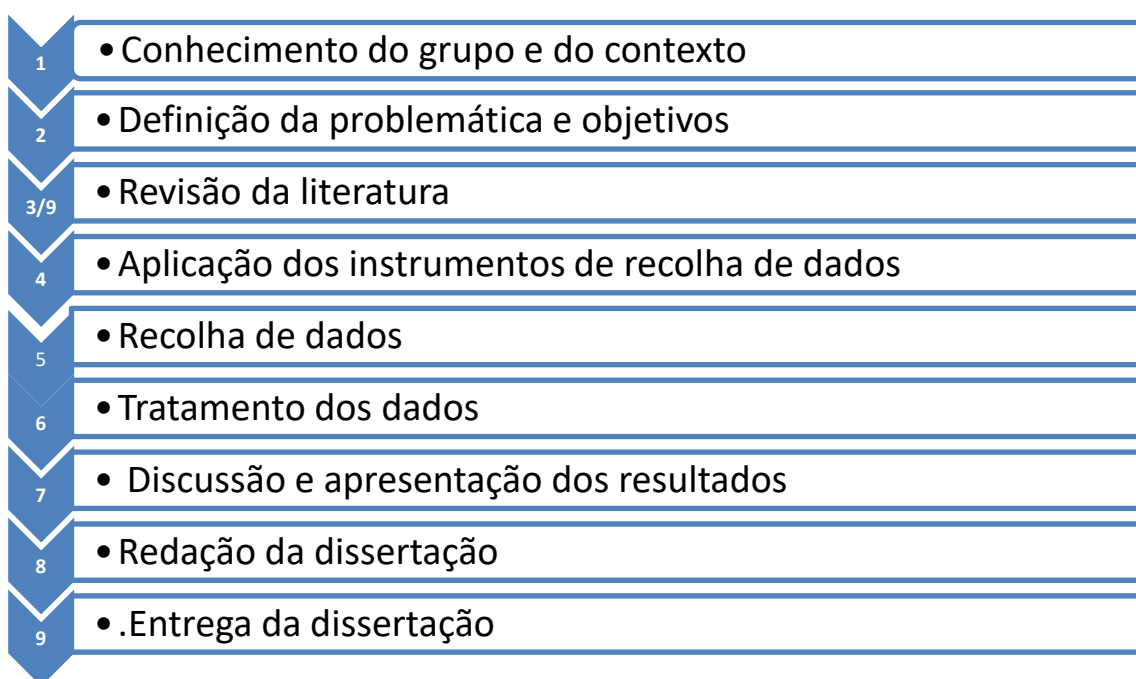


Figura 3- Cronograma da investigação

Fonte- Elaboração própria

De acordo com Fortin (1999, p.354 citado em (Costa, 2014, p. 106) “a fase metodológica diz respeito às etapas do decurso das quais foram tomadas decisões pelo investigador sobre a maneira de responder às questões de investigação ou às hipóteses formuladas na fase conceptual” e neste sentido, optamos por um desenho metodológico interpretativo/exploratório que integra procedimentos qualitativos. No que que concerne à recolha de dados colocou-se a ênfase na:

- elaboração e aplicação de entrevista semiestruturadas (Apêndice 3) à professora cooperante;
- elaboração e aplicação de entrevistas estruturadas aos alunos (Apêndice 2) a educadores sociais.

4. Contexto: caracterização



Figura 4- Concelho de Paredes

Fonte- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paredes>

evoluído de forma significativa ajustando-se às novas tecnologias e métodos de fabrico.

A relação tradição/modernidade da arte de trabalhar a madeira nas suas diferentes vertentes sustentam um produto turístico-cultural denominado “Rota dos Móveis”. A Rota do Românico é outro projeto de carácter turístico/cultural que Paredes integra com

A prática de Ensino supervisionada decorreu no Município de Paredes situado na região noroeste de Portugal.

No seu interior o concelho de Paredes usufrui excelentes condições de localização e acessibilidade, estando ligado por quatro autoestradas que facilitam o acesso ao Município e o colocam a poucos minutos das principais saídas internacionais, como o Aeroporto Francisco Sá Carneiro e o Porto de Leixões.

Paredes é um dos concelhos mais jovens do país em termos etários, sendo o 27º concelho mais populoso do país e o sétimo maior do Distrito do Porto. Neste concelho produz-se 65% do mobiliário nacional, tendo esta arte



De acordo com

monumentos como Mosteiro de São Pedro de Cete, Ermida da Nossa Senhora do Vale e Torre do Castelo de Aguiar de Sousa, sendo considerado um produto âncora para toda a região, nacionalmente e internacionalmente reconhecido na área do Turismo, Hotelaria e Gastronomia (Plano Municipal Ambiente, 2016). Ainda segundo o Plano Municipal do Ambiente de Paredes (2016), o território concelhio é limitado a Norte com Paços de Ferreira e Lousada, a Sul com Gondomar, a Este com Penafiel e Lousada e a Oeste com Valongo e Gondomar. O concelho é constituído por 24, freguesias distribuídas por uma área de 156,29 km², a saber: Aguiar de Sousa, Astromil, Baltar, Beire, Besteiros, Bitarães, Castelos de Cepeda, Cete, Cristelo, Gandra, Gondalães, Duas Igrejas, Lordelo, Louredo, Madalena, Mouriz, Parada de Todeia, Recarei, Rebordosa, Sobreira, Sobrosa, Vandoma, Vila Cova de Carros, Vilela.

a Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, publicada no Diário da República, 1.ª série — N.º 19 — 28 de janeiro de 2013, a Freguesia de Castelos de Cepêda agregou as Freguesias

de Mouriz, Vila cova de carros, Madalena, Besteiros, Gondalães e Bitarães, dando origem a 18 Freguesias (Plano Municipal Ambiente, 2016).

Neste registo, a componente investigativa deste trabalho decorreu no Centro Escolar de Sobreira, freguesia de Duas Igrejas concelho de Paredes, conforme caracterização feita na primeira parte deste trabalho, componente reflexiva.

5. Grupo: caracterização

O grupo-alvo era composto por 21 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos sendo que 14 correspondiam ao sexo feminino e 7 ao sexo masculino, como se sistematiza na imagem seguinte.

Figura 5-Freguesias do concelho de Paredes

Fonte- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paredes>

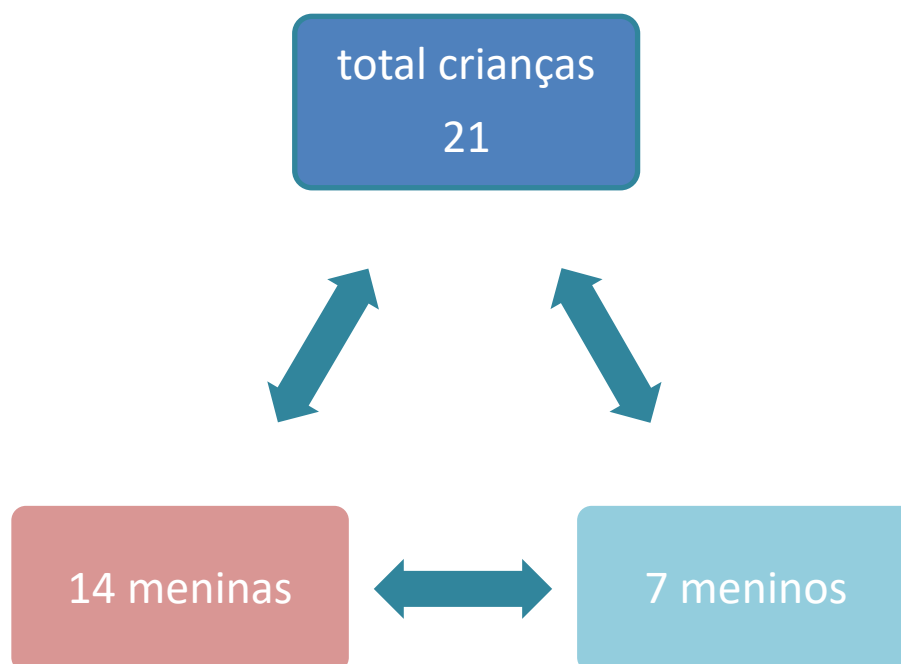


Figura 6- Distribuição da amostra por gênero
 Fonte- Elaboração própria

Conforme já tivemos oportunidade de referir, na primeira parte, componente reflexiva, tratava-se de uma turma unida, interessada, sempre com vontade de aprender mais, sempre colaborativos e participativos em todas as atividades, demonstrando o gosto pelas artes plásticas, pela leitura e pelo corpo humano. Em suma, era um grupo muito homogêneo quer nas idades, quer no desenvolvimento social e cognitivo não se destacando, particularmente, nenhuma das crianças.

6. Instrumentos de recolha de dados

Como forma de aferir as opiniões, das crianças e da professora, foram utilizados instrumentos de recolha de dados, nomeadamente entrevistas. As entrevistas, como adianta Quivy e Campenhoudt (1998) “distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana (...) permitem ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (pp. 191-192). Ainda na opinião de Quivy e Campenhoudt (1998) “as entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a terem em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras” (p.69).

Por sua vez, Bell (2010, p. 118 citado em (Costa, 2014, p. 109) adita ainda que “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilitado consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos,

coisa que o inquérito nunca poderá fazer”. Neste caso, as entrevistas foram semiestruturadas: realizada à professora com o auxílio do guião elaborado (Apêndice 1) e estruturadas: realizadas aos alunos, após consentimento dos Encarregados de Educação (Apêndice 3) igualmente com auxílio do guião previamente elaborado (Apêndice 4).

Esta recolha de dados teve a função de perceber as percepções sobre o brincar e como forma de se facilitar à análise de dados partiu-se das dimensões constantes nos guiões das entrevistas e foram aplicadas e codificadas da seguinte forma:

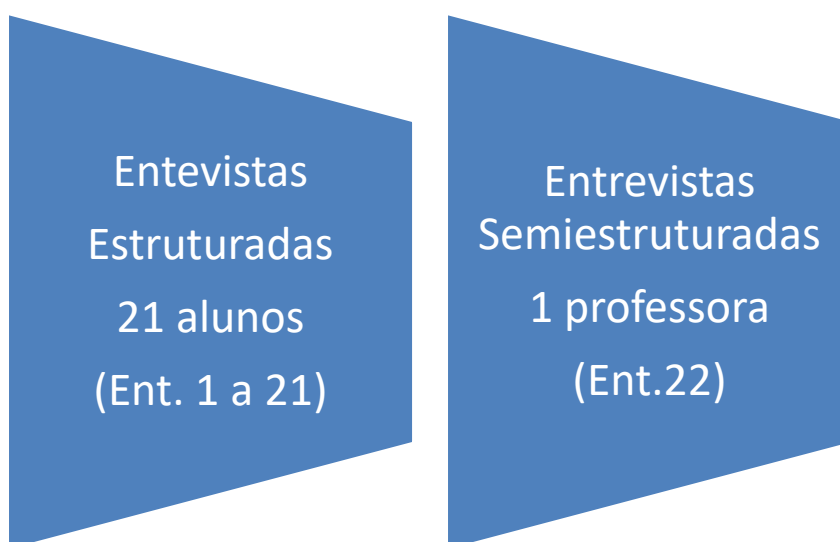


Figura 7- Número e tipo de entrevistas
Fonte- Elaboração própria

7. Análise dos dados recolhidos

Uma vez aplicadas e transcritas as entrevistas, procedeu-se a uma leitura transversal das mesmas, para à posteriori se avançar com a análise dos dados recolhidos. Segundo Bardin (1991, p. 31 citado em Costa, 2014, p. 110) a análise de conteúdo traduz-se num “conjunto de técnicas de análise de comunicações” e “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhoudt (1992, pp. 224-225). Na senda de Bardin (1991, p. 36 citado em Costa, 2014, p. 110), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Para a análise de dados, elaborámos um sistema de categorização com base na grelha analítica. Esta categorização teve “como primeiro fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin,

1991, p. 119). Deste modo, como já tivemos a possibilidade de referir, optámos por categorizar os dados, completando a grelha de analítica, conforme enunciado que de seguida apresenta (Apêndice 5), em conformidade com as dimensões em estudo. Posteriormente, a apresentaram-se e discutiram-se os resultados à luz do referencial teórico trabalhado no Capítulo um.

Grelha analítica da entrevista semiestruturada	
Entrevista 22 - Professora Cooperante	
Problemática	Segmentos de texto da entrevista
Identificação pessoal	
O papel do jogo nos processos de aprendizagem e desenvolvimento	
Reflexão e questionamento acerca da prática	

Figura 8-Grelha analítica da entrevista semiestruturada
Fonte: Elaboração própria

No que às entrevistas estruturadas diz respeito, procedemos ao tratamento das respostas fechadas através da folha *Excel*, uma vez que nos permitiu a construção de gráficos com dados quantificáveis e de visualização e leitura simplificada. No que concerne às respostas abertas procedeu-se, tal como à entrevista da professora cooperante, à sua análise de conteúdo.

Capítulo III – Referencial Empírico

Ora, aqui chegadas, é neste capítulo eu se discutem e apresentam os dados recolhidos nesta investigação.

Como um dos objetivos deste trabalho era compreender o ponto de vista dos alunos e professora, relativamente ao brincar, enquanto estratégia de aprendizagem,

cremos que termos recorrido às entrevistas, como instrumento privilegiado para a recolha de dados se revelou uma mais valia, pois além de permitir a possibilidade de existir um contacto direto entre a investigadora e os entrevistados, também nos permitiu explorar com maior detalhe as opiniões e as experiências dos entrevistados, além de, ainda, abriu espaço para se expressarem livremente a propósito da temática em estudo.

1. Apresentação e discussão dos resultados

Das opiniões recolhidas pude confirmar o papel de relevo que, quer a professora quer os alunos atribuíam à utilização de atividades lúdicas em contexto de sala de aula, para o desenvolvimento da criança e, igualmente no processo ensino-aprendizagem. A professora, apesar de reconhecer não recorrer ao lúdico tanto como gostaria, não deixa de reconhecer grandes potencialidades a esta estratégia, como denotam as suas palavras quando refere *a brincadeira é importante, mas não se podem descuidar os conteúdos, porque estão no 4º ano e as metas têm de ser cumpridas* (Ent. 22).

No que concerne a utilização dos jogos na sala de aula e os tipos de jogos, uma das questões colocada à professora cooperante foi se utilizava o jogo nas suas práticas pedagógicas. A este propósito, confirmamos que a docente afirma recorrer ao jogo, tanto para introduzir e/ou reforçar ou consolidar conteúdos dizendo *o lúdico é muito importante, disso não tenho dúvidas! Por vezes, as crianças aprendem melhor e mais, utilizando o lúdico com estratégia de ensino, mas às vezes descambam para a brincadeira. (...). Não utilizo as vezes que queria utilizar, pois tenho um número elevado de crianças na turma e por isso, não consigo trabalhar como gostaria* (Ent. 22).

No que respeita aos tipos de jogos utilizados pela professora ela aponta que prefere recorrer a brincadeiras estruturadas.

Ora, reconhecendo a importância do brincar, utilizando-a como estratégia foi, também, importante perceber em que áreas do conhecimento era utilizado, destacando-se a sua utilização no âmbito do Português (gramática), Estudo do Meio, Matemática e até no âmbito da Expressão Musical.

No que respeita aos contextos e às situações onde mais se utiliza o jogo, pudemos apurar que a docente recorre ao jogo para introduzir, consolidar e recordar alguns conteúdos, já abordados, como evidenciam as seguintes palavras *às vezes eles aprendem melhor a brincar, mas não me posso distrair, porque começam a achar que estão no recreio* (Ent. 22), indo ao encontro da literatura que evidencia as potencialidades do lúdico neste processo de introduzir, consolidar e recordar conteúdos.

Quanto aos tipos de comportamentos que as crianças têm quando utilizam recursos lúdicos nas práticas diárias a entrevistada referiu que as crianças demonstravam interesse entusiasmo, motivação, curiosidade, e ficavam mais atentos e predispostos à participação, embora *não me posso distrair, porque começam a achar que estão no recreio* (Ent. 22)

Igualmente as crianças corroboram estas opiniões como se sistematiza na imagem seguinte.

Ainda, através da análise de conteúdo à entrevista realizada à professora do 1º Ciclo, apuramos que o jogo tem lugar nas práticas da docente, na medida em que as respostas dadas, demonstram que a docente inclui brincadeiras e jogos como recurso pedagógico e como forma *de dar os conteúdos de forma diferente* (Ent. 22), reconhecendo-lhe importância, porque *de uma forma geral, a brincadeira é um incentivo para as crianças*, refere a professora (Ent. 22).

Este incentivo para o brincar parece, por sua vez, contribuir para diferentes níveis de desenvolvimento, nomeadamente para o desenvolvimento físico, para a melhoria da autonomia intelectual e social e, ainda colabora afirmativamente para a construção da identidade e personalidade das crianças (Salomão; Martini & Jordão (2007), pois, quando uma criança brinca, não somente com pessoas, mas também com materiais e objetos, eleva a consciência que tem de si própria e dos outros (Lira & Rubio (2014), porque ao brincarem estabelecem relações como aquelas que encontram no seu quotidiano (Lira & Rubio (2014).

Neste sentido a docente, também planifica este tipo de atividades lúdicas e utiliza-as com alguma regularidade, pois entende e sente que os alunos também se divertem ao mesmo tempo que aliam as aprendizagens. No entanto, identifica este tipo de atividades, com alguns momentos menos bons, onde o aluno, por vezes, tem mau comportamento, mas que *de uma forma vantajosa estimulam ao gosto pela aprendizagem* (Ent. 22). A docente salienta que, a brincadeira e o ensino têm de ser feitos de uma forma equilibrada, pois nas suas palavras “*não devemos procurar não incluir muito de um tipo de atividades lúdicas, jogos, nem só massacrar os alunos com matérias e conteúdos de forma a atingir os objetivos e programas* (Ent. 22).

Ainda afirma que *o brincar já não pode ser visto como momento para preencher o dia das crianças, mas sim, como parte integrante de toda a rotina da criança, procurando ter uma intencionalidade* (Ent. 22). De igual modo a professora cooperante foca a importância de brincar, seja no contexto de sala de aula, seja no contexto exterior, enfatizando que se trata de *uma estratégia pedagógica e permite uma aquisição dos*

conteúdos (Ent. 22), indo ao encontro da aceção de Moyles (2000) e Hutt (1995), cit. por Brock; Dodds; Jarvis & Olusoga, 2011) quando referem que a brincadeira está associada ao desenvolvimento cognitivo/intelectual, social e criativo da criança. Identificando neste processo três categorias. Na primeira categoria, denominada de epistémica, as brincadeiras relacionam-se com o desenvolvimento cognitivo/intelectual. Na segunda categoria, designada de lúdica, existem brincadeiras associadas ao desenvolvimento social e criativo das crianças. A terceira categoria concerne aos jogos com regras, podendo as brincadeiras ser de qualquer tipo de jogo seja individual ou grupal.

Para finalizar, a docente aborda o tipo de brincadeiras que utiliza, referindo que sempre que recorre tenta que sejam brincadeiras estruturadas e não livres, *pois, as brincadeiras estruturadas eu consigo controlá-los melhor, se for livre eles podem confundir* (Ent. 22).

Nestes pressupostos a professora cooperante parece promover a autonomia das crianças, na medida em que segundo Ferland (2006, p. 86), “brincar é uma via privilegiada para lançar as bases de uma autonomia”, considerando que no decorrer das diferentes brincadeiras, as crianças principiam a tomada de decisões e de escolhas. Ou seja, durante a brincadeira, várias situações podem ocorrer e as crianças terão de as resolver no seu imediato.

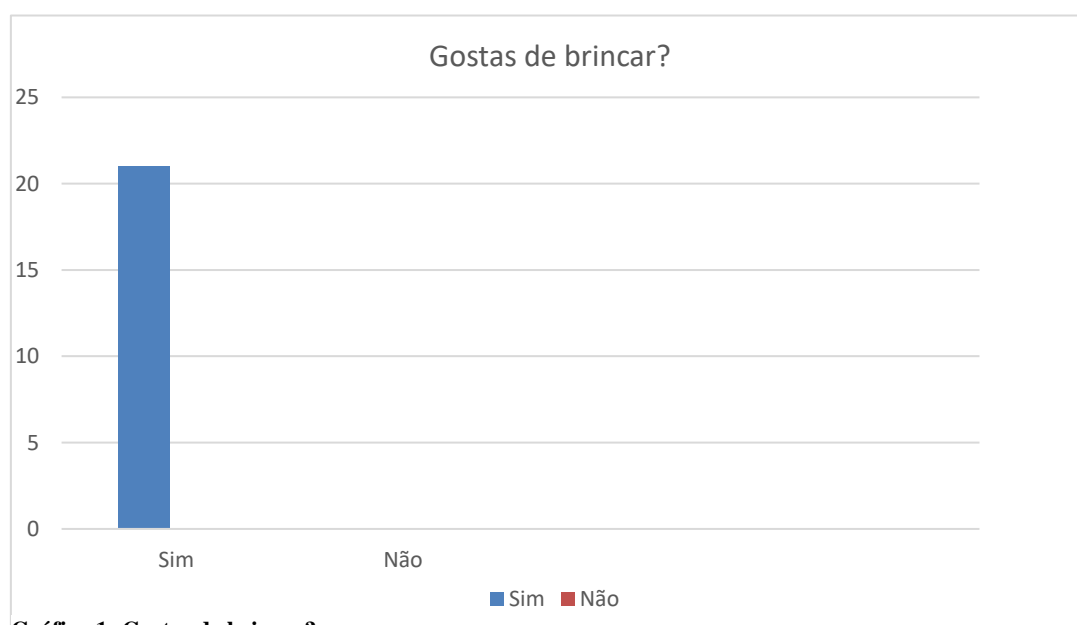


Gráfico 1- Gostas de brincar?
Fonte- Elaboração própria

No que respeita a perspetiva dos estudantes também pudemos confirmar que todos gostam de brincar, como plasmado no gráfico nº1, no qual todas responderam afirmativamente à questão “gostas de brincar”.

Ora, como todas as crianças gostam de brincar e parecem aproveitar todas as oportunidades para o fazer, seja na escola seja em casa, permite-nos inferir que a brincadeira lhes permite construir a personalidade, indo ao encontro da opinião de Dallabona & Mendes (2004) quando sugerem que durante a brincadeira as crianças aprendem a partilhar, a serem solidárias e companheiras, umas das outras. Igualmente, os autores referem que a brincadeira promove e estimula a autonomia, na medida em que ao brincar a criança se torna mais independente pois terá de tomar decisões, resolver contratempos e superar obstáculos e algumas situações sem ajuda de adultos. Por exemplo, a gestão de conflitos decorrentes das brincadeiras, a escolha dos diferentes elementos para a equipa, entre outros.

As brincadeiras têm, igualmente um papel importante no desenvolvimento a nível cognitivo e afetivo, desde que estejam inseridas num ambiente estruturado e organizado, quer seja em casa ou na escola, como sugerem Jowett & Sylva (1986). Assim, quando se perguntou às crianças se brincavam na escola ou em casa todas foram unânimes em dizer que sim como fica patente no gráfico nº dois e três.



Gráfico 2- Brincas em casa?
Fonte- Elaboração própria

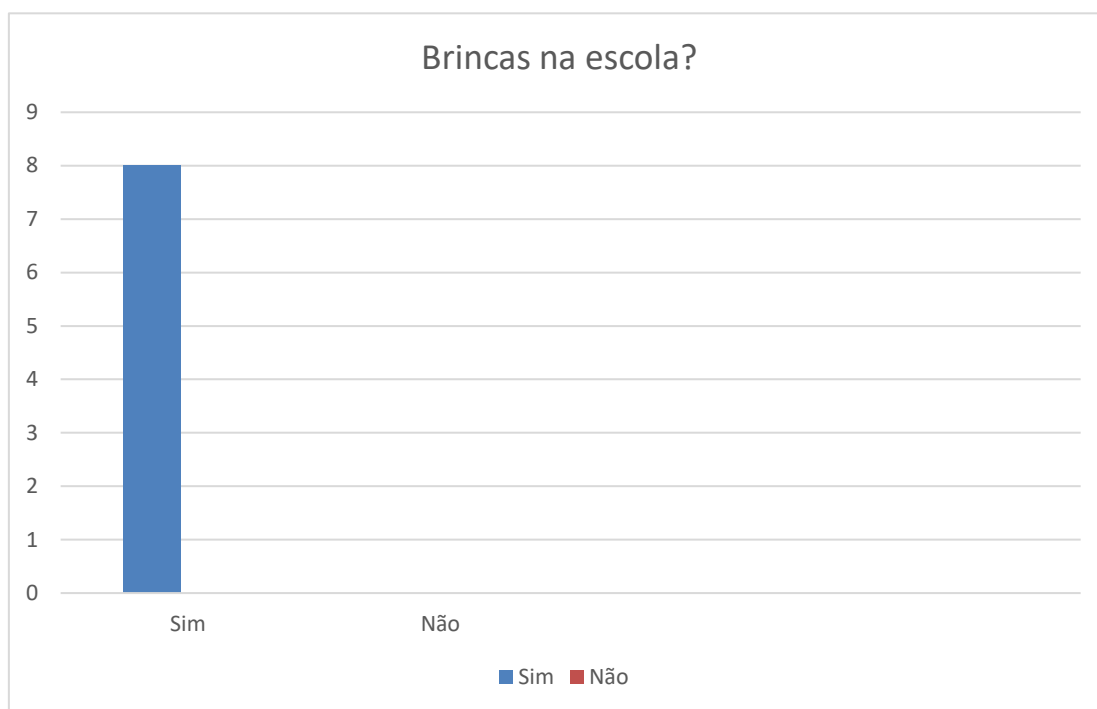


Gráfico 3-Brincas na escola?

Fonte- Elaboração própria

Nesta linha de pensamento, as competências que as crianças desenvolvem durante as brincadeiras, na escola ou em casa, são ricas, múltiplas e diversificadas. Além de que se traduzirão em competências fundamentais para a vida adulta e, neste registro, importa criar-se as condições para que as crianças tenham possibilidade de brincar durante a infância. A este propósito Ferand (2006) refere que similarmente as brincadeiras fortalecem a autoestima e a autoconfiança que as crianças têm em si próprias, bem como nas suas capacidades e aptidões.

Mesmo numa ideia sensocomunizada ouvimos que a criança precisa de brincar para libertar energias, assim como brincar ao faz de conta para que possa ter a oportunidade de imaginar, fantasiar, representar e inventar um mundo no qual ela representa e antecipa papéis sociais que se imagina a ter no futuro. E foi neste sentido que quisemos saber se as crianças, com as quais tivemos a possibilidade de trabalhar brincavam todos os dias, conforme se apresenta no gráfico número quatro.

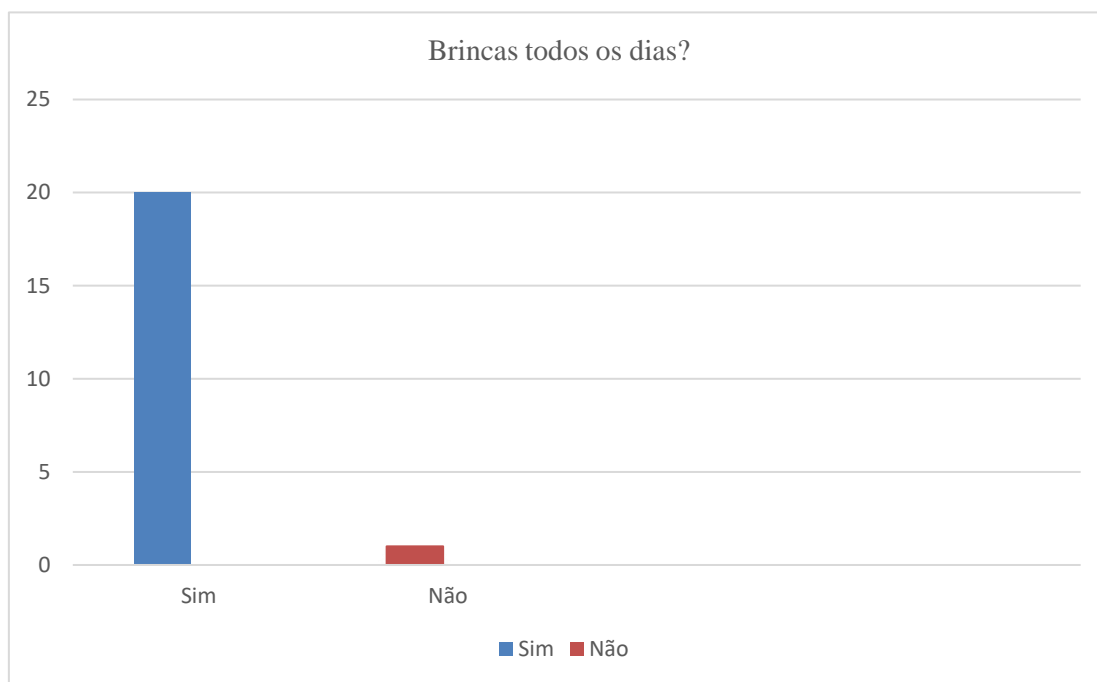


Gráfico 4- Brincas todos os dias?

Fonte- Elaboração própria

Da leitura possível ao gráfico apuramos que há uma criança que refere não brincar todos os dias o que nos permite inferir que possa estar num contexto familiar mais exigente ou que tenha associado a brincadeira, apenas a jogos que não sejam ligados às novas tecnologias.

Atendendo às evidências científicas do papel do brincar no desenvolvimento integral das crianças, perguntamos-lhe quanto tempo brincavam por dia e, de uma maneira geral todas brincavam pelo menos uma hora por dia e no máximo quatro horas como podemos ver representado no gráfico número cinco.

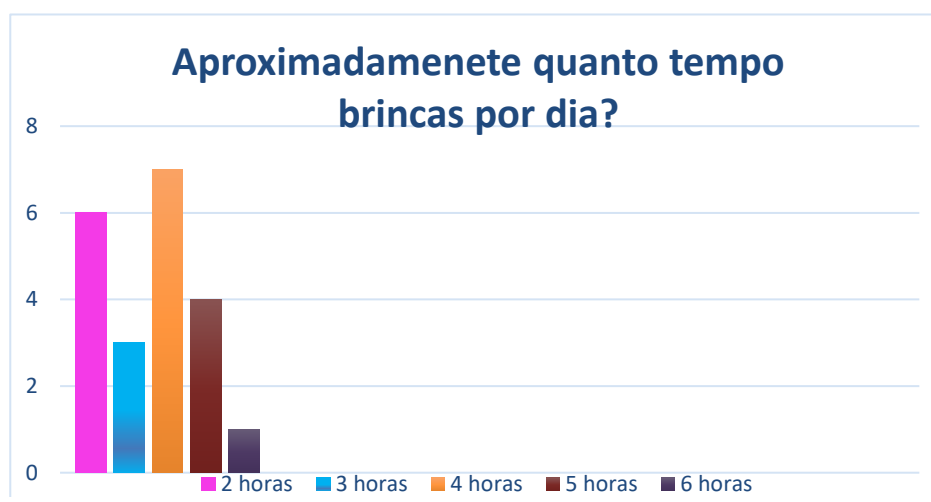


Gráfico 5- Aproximadamente quanto tempo brincas por dia?

Fonte-Elaboração própria

Na senda de Salomão; Martini & Jordão (2007) “brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la.” (p.12). Neste sentido, tornou-se pertinente perceber se as crianças de 4º, ainda gostam de brincar ao faz de conta, constatando-se, como se pode confirmar no gráfico número seis, mais de metade das crianças respondeu que ainda gosta.

Na brincadeira de Faz de conta, 12% colocou como primeira brincadeira, 12% colocou como segunda opção e 13% colocou como terceira opção, nenhuma colocou como quarta opção, 25% colocou como quinta opção e 38% colocou como sexta opção.

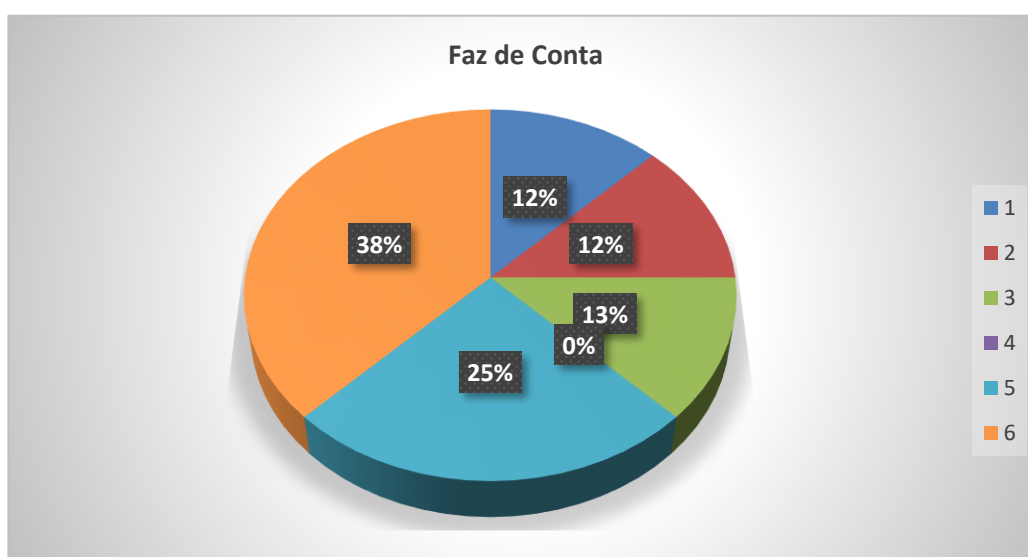


Gráfico 6- Brincar ao faz de conta

Fonte- Elaboração própria

Lira & Rubi, 2014 defendem também que através do brincar as crianças expressam-se, interagem com o meio, com os materiais e criam algo de novo.

Segundo Dallabona & Mendes (2004), a infância é vista como a idade das brincadeiras, e que através dessas brincadeiras que as crianças demonstram e manifestam os seus gostos, interesses e desejos sobre algo. Assim, as brincadeiras representam, também os interesses das crianças, pois é através das brincadeiras que as crianças representam as suas vivências.

Neste registo, quando pedimos às crianças para classificarem por ordem de preferência as brincadeiras: faz de conta; jogar à bola; escondidas, polícias e ladrões, jogos de vídeo e jogos de tabuleiro as crianças manifestaram como primeira preferência jogar à bola, com 6 crianças e imediatamente a seguir jogar ao faz de conta, como sistematizamos no quadro seguinte:

Brincadeira	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Faz de conta		5				
Jogar à bola	6					
Escondidas			5			
Polícias e ladrões					2	
Jogos de vídeo				3		
Jogos de tabuleiro						0

Figura 9-Brincadeiras por ordem de preferência

Fonte-Elaboração própria

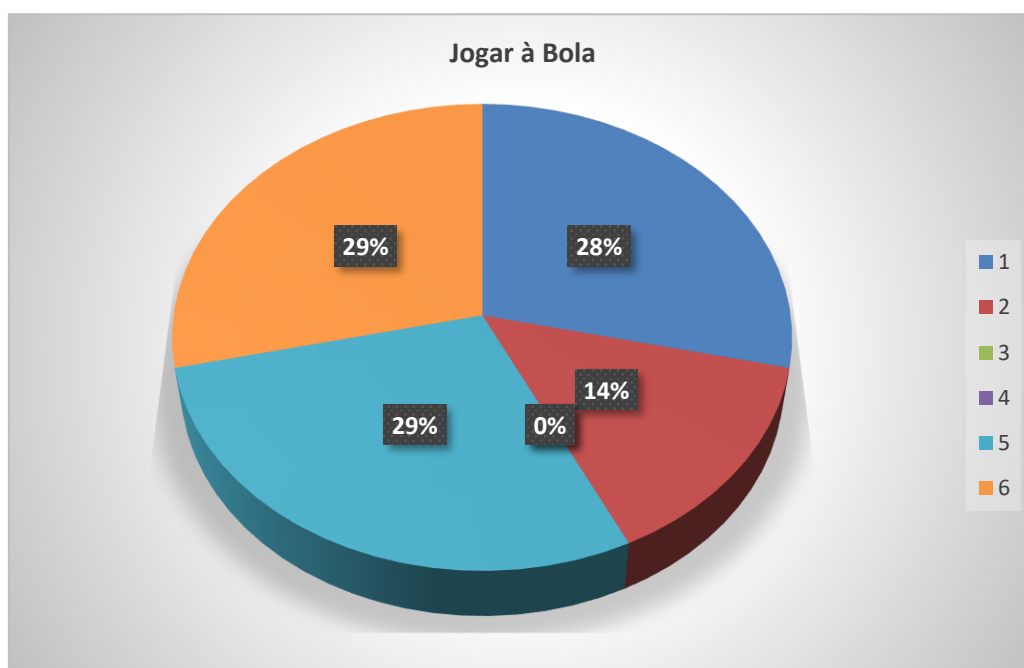


Gráfico 7- Jogar à bola

Fonte- Elaboração própria

Nas perguntas de enumerar pela preferência de brincadeira, na opção de jogar a bola 25% das crianças colocaram como primeira opção, 12% das crianças colocaram como

segunda opção 13% como 3 opção, nenhuma criança colocou como quarta opção, 25% colocaram como quinta opção e outras 25% colocaram como sexta opção

Nas respostas as escondidas, 25% das crianças colocou como primeira opção, outras 25% colocaram como segunda opção, 12% das crianças colocou como terceira opção, 25% colocou como quarta opção e nenhuma criança colocou como quinta opção e 13% das crianças colocaram como sexta opção.

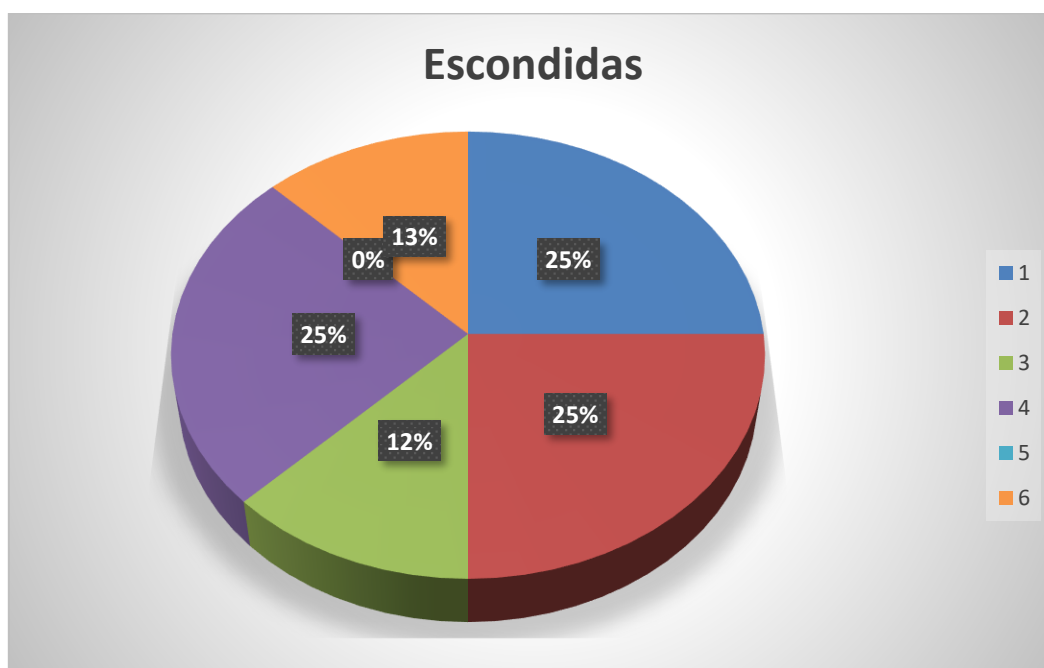


Gráfico 8- Jogar às escondidas

Fonte- Elaboração própria

Na brincadeira dos policiais e ladrões nenhuma criança respondeu que era a sua brincadeira favorita, outras 25% colocaram como segunda opção, 12% responderam que era a sua terceira opção, 38% colocou como quarta opção, 25% colocou como quinta opção e nenhuma criança colocou como sexta opção.

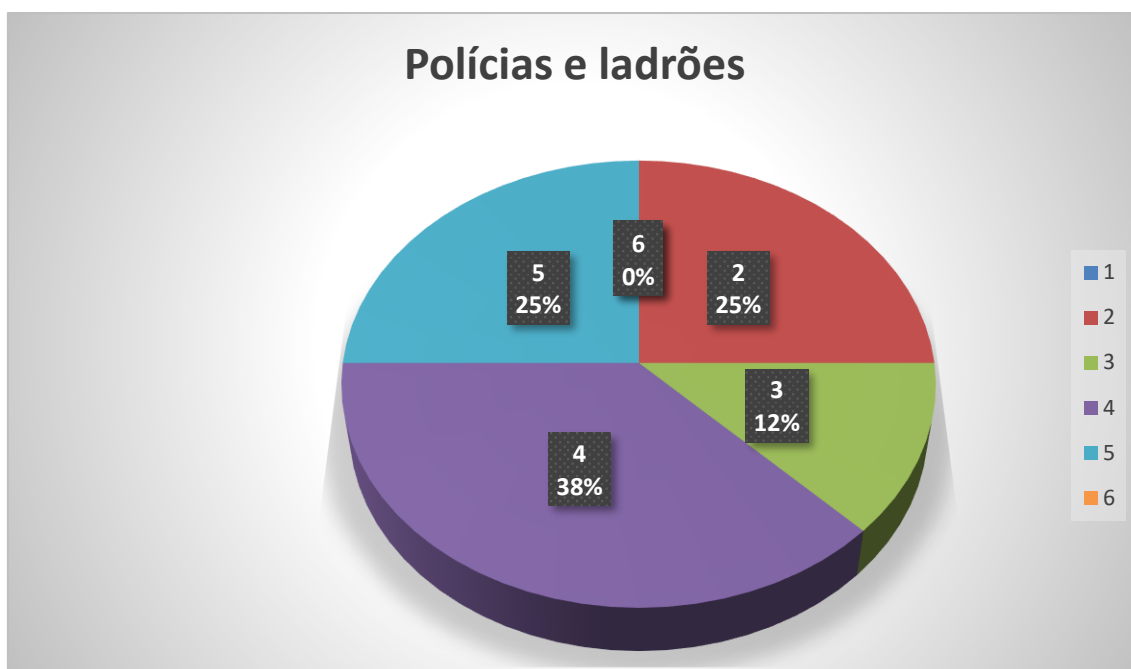


Gráfico 9- Jogar aos policias e ladroes

Fonte- elaboração própria

Nos jogos de vídeos 37% das crianças colocaram como a primeira opção, 12% colocou como segunda opção, 25% colocou como terceira opção, nenhuma criança colocou como quarta opção, 13% colocou como quinta opção e 13% colocou em sexta opção.



Gráfico 10- Jogar vídeo jogos

Fonte- Elaboração própria

Nos jogos de tabuleiros, nenhuma criança escolheu como primeira opção de brincadeira, 12% como segunda opção, 25% colocou como terceira opção, 37% colocou como quarta opção, 13% colocou como quinta opção, 13% colocou como sexta opção.

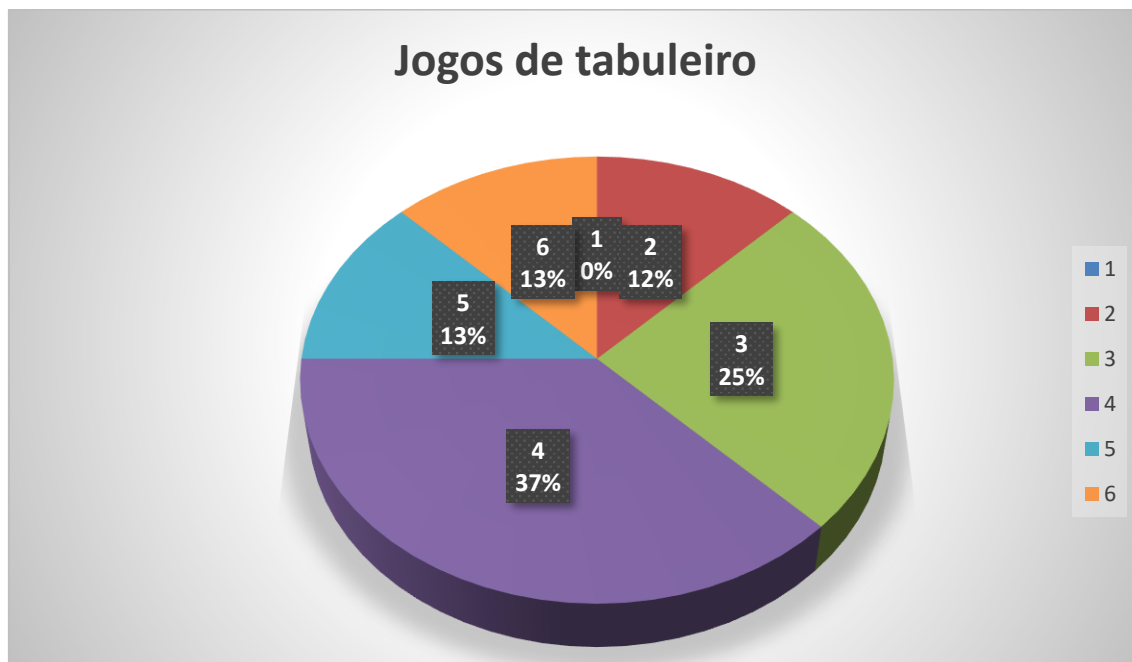


Gráfico 11- Jogos de tabuleiro
Fonte- Elaboração própria

Para finalizar as respostas das crianças, as últimas questões relacionaram-se com as brincadeiras que as crianças mais gostam, assim conclui, que as crianças gostam mais de brincar ao ar livre, em atividades com os amigos, ou seja, gostam mais de atividades coletivas do que individuais. Ainda gostavam de brincar mais do que já brincam, porque assim podem passar mais tempo com os seus amigos e notei que todas tem consciência que adquirem alguma competência com as suas brincadeiras.

Na perspectiva dos alunos o brincar pode traduzir-se num ótimo recurso pedagógico, na medida em que quase todos partilham a opinião de que gostam de brincar e gostam muito, quando o podem fazer para, através da brincadeira aprenderem os conteúdos. Na figura seguinte reunimos os segmentos de texto dos alunos que evidenciam esta opinião.

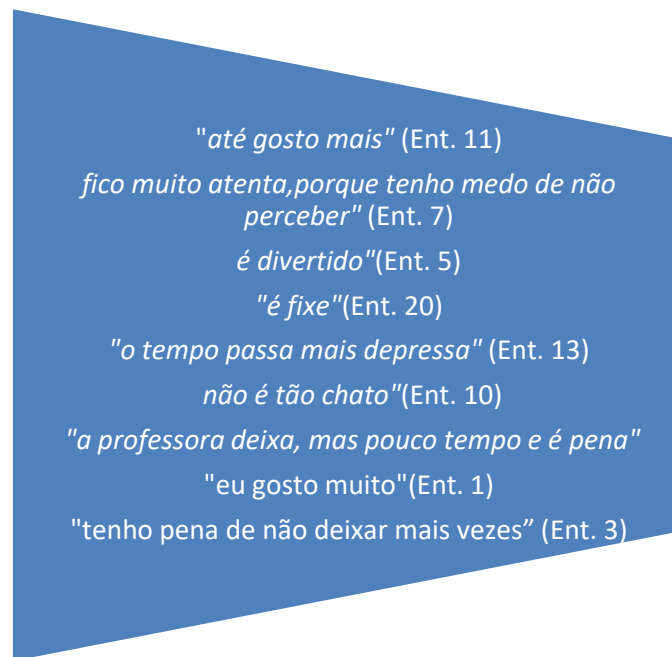


Figura 10-Brincar como recurso pedagógico
 Fonte-Elaboração própria

Como pudemos verificar pelos testemunhos, as crianças reagem muito bem perante a aplicação de jogos na prática pedagógica, verificando-se momentos de grande participação e de motivação da sua parte e segundo a docente *Ficam mais motivados, mais curiosos, a atenção deles é mais direcionada e são muito mais participativos, embora não possa ser muito tempo, porque senão pensam que é só brincadeira*" (Ent. 22), corroborando a aceção de Moyles (2007) ao sugerir que, "o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e aprendizagem" e "a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica" (p.21).

No seguimento daquilo que já se disse percebemos que se reconhecem vantagens e desvantagens à utilização de atividades lúdicas, conforme tentamos sistematizar no quadro seguinte.

Utilização atividades lúdicas	Vantagens	Desvantagens
	demonstram interesse, motivação, participação mais ativa, potencia uma construção e transmissão de conhecimentos.	existe incumprimento de regras na sala de aula, maior agitação, dificuldades em trabalhar em grupo, difícil cumprimento do programa e do horário, confundem com recreio, estabelecido pelo Ministério da Educação.

Quadro 1- Vantagens e desvantagens apontadas pela docente na utilização das atividades lúdicas

Fonte- Elaboração própria

No que às vantagens diz respeito os alunos enunciaram bastantes, como já tivemos oportunidade de referir e sistematizar anteriormente, por outro lado no que concerne às desvantagens não lhe apontam nenhuma. Pelo contrário dizem lamentar a professora não os “*deixar mais vezes*” (Ent. 3) porque todos dizem gostar muito.

Considerações Finais

Considerando que o brincar, eventualmente se poderia traduzir numa estratégia de aprendizagem e desenvolvimento, partimos para esta investigação com o foco de conferir se se poderia considerar como uma ferramenta ou recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem nos alunos do 4º ano do ensino básico.

Fizemo-lo num momento particularmente excecional em que, por força das circunstancias todos tivemos de nos reajustar sem a possibilidade de nos orientar-mos por uma matriz, pois não havia (há) histórico, porque tudo foi novidade o que nos causou uma dualidade de sentimentos: por um lado o receio do desconhecido e por outro a certeza que esta novidade ao ser vivida por todos: alunos, encarregados de educação e, professores causava algum “conforto” pela partilha.

Atendendo à delimitação da natureza do estudo e a especificidade dos objetivos procedeu-se a um desenho investigativo com os nossos propósitos investigativos, privilegiando-se a recolha através da literatura, da observação participante e através da aplicação de entrevistas.

Assim, teoricamente apuramos que, na aceção de Piaget (1976) o jogo é “tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçantes” (citado em Aguiar, 2003, p. 83). Igualmente “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (Rubin, Fein e Vandenberg, citados em Duarte, 2009, p. 23). Este potencial foi também reforçado pela professora cooperante e pelos alunos.

No que concerne ao objetivo *analisar as potencialidades lúdico-pedagógico do brincar nos processos de ensino aprendizagem* apuramos que quer a professora cooperante, quer os alunos lhe reconhecem muitas potencialidades, sobretudo as crianças que referem até que a brincar aprendem melhor e estão mais atentas.

No que respeita ao objetivo *identificar e avaliar os modos em como o brincar se constitui e/ou poderá constituir um recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem do 1º CEB* constatamos que a professora recorre ao jogo,

preferencialmente ao jogo estruturado e durante um curto período seja para introduzir, recordar e/ou consolidar conteúdos.

Relativamente ao objetivo *refletir sobre a importância do brincar enquanto recurso pedagógico mobilizado pela professora cooperante* confirmamos a importância o brincar enquanto recurso pedagógico, ainda que com níveis diferentes, pois a professora reconhece que não se pode usar com muita frequência, sob pena de as crianças desvitalizarem a sua importância.

No que toca ao objetivo *identificar o papel (ou papéis) do brincar nas diferentes propostas pedagógicas da professora cooperante*, foram identificados alguns papéis e alguma versatilidade. Mas de uma maneira geral, o principal papel atribuído pela docente é, efetivamente implicar e motivar os alunos para determinada atividade, ainda que Ferland (2006) refira que a brincadeira serve para criança tomar decisões e fazer escolhas sobre o que pretende fazer nesse mesmo tempo, logo contribui para o desenvolvimento da autonomia e da independência das crianças.

O objetivo *aferrir o papel do brincar na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento dos alunos*, permitiu-nos compreender que o brincar tem um lugar preponderante no desenvolvimento cognitivo e social da criança, bem como potencia o desenvolvimento e a aprendizagem, na medida em que através da brincadeira se promove a alegria e a satisfação das crianças, como já foi referimos anteriormente, sendo que através desses momentos as crianças idealizam, constroem e aprendem, corroborando . Moyles (2002) ao referir “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (p. 35).

No que tange ao objetivo *perceber as preferências e opiniões das crianças relativamente aos jogos implementados na sala de aula* pudemos apurar que a maior preferência seria mesmo terem a possibilidade de recorrerem mais vezes à sua utilização, deixando-nos inferir que apesar de a professora recorrer a este recurso pedagógico não o faz com a regularidade que os alunos gostariam.

No que respeita *ao objetivo elaborar propostas que possibilitem um aproveitamento lúdico pedagógico do brincar no 4º ano do 1º CEB*, e tendo em conta a caracterização do grupo avançamos propostas lúdicas que nos parecem ajustada às metas curriculares do referido nível de ensino, por um lado e ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, por outro.

Atividade	Recursos	Objetivos	Áreas
Monopólio	Jogo monopólio	- Potenciar o raciocínio matemático; - Promover a autonomia (decidir compras).	- Matemática - Estudo do Meio - Português
Tabuada humana	Alunos	- Melhorar o raciocínio matemático, - Aprimorar a criatividade, Promover o trabalho colaborativo.	- Matemática
Peddy Paper na cidade	Guião construído pela turma	Contribuir para o conhecimento do município Paredes, Identificar os principais monumentos da cidade.	Estudo do Meio

Quadro 2- propostas lúdicas

Fonte-Elaboração própria

Em jeito de conclusão podemos referir que a infância é vista como a idade privilegiada para brincar, e que através destas brincadeiras as crianças podem demonstrar e expressar os seus gostos, os interesses e os seus desejos. É através das brincadeiras que as crianças representam as suas vivências (Dallabona e Mendes, 2004), consequentemente entendemos que aliar o ato de brincar com o processo de ensino aprendizagem poderá potenciá-lo.

Ainda os mesmos autores enfatizam que “para a criança, brincar é viver.” (p.108) e que, por isso, a maioria das crianças possuem uma enorme necessidade de brincar, como tão bem demonstraram as opiniões das crianças auscultadas neste estudo. Tudo para elas é brincar e parecem apreciar muitas brincadeiras.

Nestes pressupostos, brincar é muito mais do que passar o tempo e entreter crianças. Aparecendo na literatura como uma das principais formas de expressão e por isso deve ser potenciada durante toda a infância, porque é através do brincar que a criança vai experienciar muitas questões relacionadas com o bem-estar, vai melhorar a autonomia e a liberdade de escolhas, assim como a imaginação e a tolerância. E nestes pressupostos, concluímos que o brincar e o jogar são uma ferramenta indispensável na formação das crianças do 1º CEB, porque contribuem, cabalmente para o desenvolvimento integral das

Bibliografia

- Aguiar, J. S. (2003). O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: Uma proposta metodológica de ensino. in *Revista Brasileira de Educação Especial*, disponível em http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pd, acedido dia 30 de junho de 2020.
- Baranita, I. M. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Brock, A. ; Dodds, S. ; Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011). *Brincar – Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. São Paulo: Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cabral, C. M. (2014). O jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores: Departamento das Ciências da Educação.
- Cerveira, M. A. (2017). *O lúdico como promotor da aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra.
- Costa, D. (2015). *O jogo no processo ensino-aprendizagem no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Infância Maria Ulrich.
- Cró, M. d. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores*. Porto: Porto Editora.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Revista de divulgação técnico científica do ICPG. Vol. 1 nº4. Janeiro-Março/2004, pp.107-112.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Disponiel em <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-lidico-na-educacaoinfantil.pdf>, acedido dia e30 de junho de 2020.

Drew, W. F., Olds, A. R., & Henry F. Olds, J. (S/D). *Como motivar os seus alunos*. Lisboa: Plátano.

Duarte, J. A. (2009). *O Jogo e a criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Edição). Lisboa: Climepsi Editores.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). 42ª edição. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goldberg, L. G. (1999) *Arte-Pré-Arte: um estudo acerca da retomada da expressão gráfica do adulto*. Monografia de conclusão de curso Não-Publicada, curso de graduação em Educação Artística-licenciatura plena, Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

Gómez, A.I. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. Pp. 93 – 114.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível in <https://dre.pt/pesquisa/-/search/222418/details/normal>, acedido dia 30 de junho de 2020.

Lei Quadro da Educação Pré-escolar 5/97 de 10 de fevereiro. Disponível no Diário da República - I Série-A - N.º 34 , de 10/02/1997.

Lima, M. C. (2014). *O papel do jogo na Aprendizagem e Cooperação das crianças na Escola*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.

Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrónica saberes da educação*. Vol.5 nº1, 2014.

Lopes, C. R. (2017). *Contribuição do lúdico e do jogo como potenciador da flexibilidade cognitiva em crianças com NEE com Perturbação de desenvolvimento intelectual*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Matriz Curricular 1º CEB, disponível in <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>, acedido dia 30 de junho de 2020.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Moratori, P. B. (dezembro de 2003). Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem? Disponível em http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf, acedido dia 01 de julho de 2020.

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Neves, M. C. (2006). *Da vida na escola- histórias com crianças dentro*. Lisboa: ASA.

Niles, R. P., & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. *Revista de Divulgação Científica* 19, 1, 80-94. Disponível em <file:///C:/Users/Mariana/Downloads/350-3479-1-PB.pdf>, acedido dia 01 de julho de 2020.

Nóvoa. A. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Pimenta, S.G.; Ghedin, E. (Org). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Pessanha, A. M. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pinto, C. L., & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem; aprender e apreender. Revista da Católica. Disponível em <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-Pedagogia.pdf>, acessado dia 02 de julho de 2020.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: gradiva.

Ribeiro, S. L. (11 de agosto de 2015). Ensino- Aprendizagem. Obtido em 5 de janeiro de 2018, de Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/glossario/ensino-aprendizagem/>, acessado dia 01 de julho de 2020.

Rodrigues, M. (2017). *Brincar "é uma coisa boa": a voz de crianças em idade pré-escolar*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Salomão, H.; Martini, M & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>, acessado dia 20 de junho de 2020.

Silva, C. (2003). *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18092003-175503/publico/TESEVIRTUAL.pdf>, acessado di 20 de junho de 2020.

Sacristán, J.G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. (1º volume, Bases psicopedagógicas). Lisboa: Horizontes pedagógicos.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. São Paulo: Porto Alegre: Artmed.

Ten, A. M., & Marín, C. G. (2008). *Jogar para educar: propostas para brincar sem violência: para crianças dos 0 aos 15 anos*. Porto: Porto Editora.

Tezani, T. C. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, 1-16.

Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Instituto P

Apêndices

Apêndice Nrº 1 - Consentimento de participação (Encarregados de Educação)

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

No âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre: O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito convidamos o seu educando: -----
----- a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

Coloque, por favor, um X na opção correta:

Autorizo a participação -----

Não autorizo a participação -----

A Estagiária: Inês Pinto

Encarregado/a de Educação:

Apêndice Nrº 2 – Guião das entrevistas estruturadas aos alunos

Enquanto estagiária gostaria de fazer um projeto sobre: O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. E por isso, preciso da tua ajuda, respondendo às questões abaixo.

Gostas de brincar?

Brincas na escola?

Brincas em casa?

Brincas todos os dias?

Aproximadamente quanto tempo brincas por dia?

Ordena por ordem de preferência as brincadeiras seguintes (de 1 a 6):

----- Jogar à bola

----- Jogar às escondidas

----- Jogar ao faz de conta

----- Jogar aos policias e ladrões

----- Jogar jogos de vídeo

----- Jogar jogos de tabuleiro

Diz 3 brincadeiras que gostas muito de fazer:

Diz 2 coisas que tenhas aprendido através dos jogos e das brincadeiras:

Gostavas de poder brincar mais?

Porquê?

Obrigada pela tua preciosa ajuda - Inês Pinto

Apêndice Nrº 3 – Guião entrevista semiestruturada à professora cooperante

Contactamos no sentido de nos facultar uma entrevista, pois no âmbito da Unidade Curricular de LIES estamos a realizar um trabalho de investigação Intitulado: o papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básica, sob a orientação da docente Maria Lopes de Azevedo e para o qual nos interessa recolher dados sobre: As potencialidades do brincar coo recurso pedagógico na perspetiva do professor cooperante e na perspetiva dos alunos sobre iniciativas lúdico-pedagógicas orientadas aos processos formativos dos alunos do 1º CEB.

Grata pela colaboração

-

Guião para entrevista

Problemática	Dimensões	Questões
Identificação pessoal	- Caracterização dos entrevistados.	<ul style="list-style-type: none"> - Como se chama? - Qual a idade? - Qual a sua formação de base? - Onde se licenciou? - Há quanto tempo trabalha como professora? - Qual o contexto de trabalho? (onde) - Qual a situação profissional (contratada, efetiva. Outra)
O papel do jogo nos processos de aprendizagem e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - As potencialidades lúdico-pedagógico do brincar nos processos de ensino aprendizagem - O papel do brincar - As vantagens/desvantagens do brincar 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorre à brincadeira com os seus alunos para lhes ensinar conteúdos? - O brincar tem sempre uma intencionalidade pedagógica? Estrutura e planifica as atividades de brincar? - Com que frequência recorre ao brincar? - Para que recorre ao brincar? - Os conteúdos são mais fáceis de aprender - Na sua sala de aula o brincar tem lugar? - Porquê? - É importante?

		<ul style="list-style-type: none"> - Quais os desafios do brincar? (eventuais vantagens e desvantagens de recorrer ao brincar em sala de aula) - A que propostas lúdicas pedagógicas costuma recorrer? (exemplos de brincadeiras)
Reflexão e questionamento acerca da prática	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação sobre as potencialidades do brincar nas práticas pedagógicas - Desafios do brincar enquanto recutso - Apreciação sobre o reconhecimento (social, pedagógico) do brincar 	<ul style="list-style-type: none"> - Como se pode incluir o brincar no processo de desenvolvimento das crianças? - Tem vantagens recorrer ao brincar com crianças do 1º CEB? - Acha que o brincar só serve para ocupar o tempo e distrair? - Reconhece potencialidades no brincar? Quias? - Considera que se trata de uma estratégia pedagógica? - Considera que é útil para a aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento dos alunos? Porquê? - Quando recorre ao brincar deixa as crianças fazê-lo livremente ou estrutura as brincadeiras?
Atendendo aos objetivos deste estudo, acrescente o que entender necessário sobre o papel do brincar no 1º CEB:		

Apêndice Nrº 4 – Grelha Analítica da entrevista à professora cooperante

Grelha analítica da entrevista semiestruturada	
Entrevista 22 - Professora Cooperante	
Problemática	Segmentos de texto da entrevista
Identificação pessoal	
O papel do jogo nos processos de aprendizagem e desenvolvimento	<p>Sim</p> <p>Sim, aprender a brincar é fundamental para incentivar as crianças</p> <p>Planifico sempre as minhas atividades</p> <p>Algumas</p> <p>Para tornar as aprendizagens fáceis</p> <p>Sim, tem lugar, porque gosto de sentir que os meus alunos também se divertem aprender.</p> <p>Conduzir ao mau comportamento estimular o gosto pela aprendizagem</p> <p>Jogos de palavras, atividades no exterior, competições e mímica</p>
Reflexão e questionamento acerca da prática	<p>De forma doseada, não ser só brincar, jogos e atividades lúdicas, mas também não ser apenas “descarregar” matéria e conteúdos para ser cumprir o programa. Para cada conteúdo, procurar de forma apelativa a sua introdução</p> <p>Sim, mas muitas vantagens brincar deve sempre fazer parte da rotina de uma criança.</p> <p>Atrair o aluno para o espaço exterior, porque o mundo exterior tem muitas vantagens que permite aprendizagens novas aos nossos alunos.</p> <p>Sim, sem dúvida.</p> <p>Sim, permite uma melhor aquisição dos conteúdos</p> <p>Estrutura sempre todas as brincadeiras</p>

Apêndice Nrº 5 – Dados recolhidos aos alunos do 4ºAno

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

No âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre: |
O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito convidamos o seu educando: Ana Rita Sanfins Pinto a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

Coloque, por favor, um X na opção correta:

Autorizo a participação —X—

Não autorizo a participação —

A Estagiária: Inês Pinto

Encarregado/a de Educação:

____ Ana Bela Teixeira Pinto _____

|

Enquanto estagiária gostaria de fazer um projeto sobre: **O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.** E por isso, preciso da tua ajuda, respondendo às questões abaixo.

- Gostas de brincar? Sim
- Brincas na escola? Sim
- Brincas em casa? Sim
- Brincas todos os dias? Sim
- Aproximadamente quanto tempo brincas por dia? 4 horas

- Ordena por ordem de preferência as brincadeiras seguintes (de 1 a 6):
 ---6--- Jogar à bola
 ----1--- Jogar às escondidas
 ----3--- Jogar ao faz de conta
 ---2--- Jogar aos polícias e ladrões
 ---5--- Jogar jogos de vídeo
 ---4--- Jogar jogos de tabuleiro
- Diz 3 brincadeiras que gostas muito de fazer: brincar as cozinheiras, as escondidinhas as mães e aos pais
- Diz 2 coisas que tenhas aprendido através dos jogos e das brincadeiras: Saber cuidar de bebé, gosto de cozinhar fazer bolos
- Gostavas de poder brincar mais? Não
- Porquê? Já brinco muito e tenho que estudar também

Obrigada pela tua preciosa ajuda

Inês Pinto

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

No âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre:
O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito convidamos o seu educando: Fabiana Rafaela Sousa Carvalho a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

Coloque, por favor, um X na opção correta:

Autorizo a participação ----X-----

Não autorizo a participação -----

A Estagiária: Inês Pinto

Encarregado/a de Educação:

_____ Maria Emilia Costa Carvalho _____

Enquanto estagiária gostaria de fazer um projeto sobre: **O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.** E por isso, preciso da tua ajuda, respondendo às questões abaixo.

- Gostas de brincar? Sim

- Brincas na escola? Sim

- Brincas em casa? Sim

- Brincas todos os dias? Não

- Aproximadamente quanto tempo brincas por dia? 6 horas

- Ordena por ordem de preferência as brincadeiras seguintes (de 1 a 6):
 - 6---- Jogar à bola
 - 2--- Jogar às escondidas
 - 5-- Jogarfe|ao faz de conta
 - 3- Jogar aos policias e ladrões
 - 1- Jogar jogos de vídeo
 - 4--- Jogar jogos de tabuleiro
- Diz 3 brincadeiras que gostas muito de fazer: Jogar no computador, jogar a caça caça e mata mata em equipa
- Diz 2 coisas que tenhas aprendido através dos jogos e das brincadeiras: como se brinca em equipa

- Gostavas de poder brincar mais? sim

- Porque? Porque convivo com os amigos

Obrigada pela tua preciosa ajuda

Inês Pinto

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

No âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre:

O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito convidamos o seu educando: Gonçalo Ribeiro da Silva a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

Coloque, por favor, um X na opção correta:

Autorizo a participação -----X---

Não autorizo a participação -----

A Estagiária: Inês Pinto

Encarregado/a de Educação:

_____Ana Maria Quintela Ribeiro Taipa_____

Enquanto estagiária gostaria de fazer um projeto sobre: **O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.** E por isso, preciso da tua ajuda, respondendo às questões abaixo.

- Gostas de brincar? Sim

- Brincas na escola? Sim

- Brincas em casa? Sim

- Brincas todos os dias? Sim

- Aproximadamente quanto tempo brincas por dia? 4 horas

- Ordena por ordem de preferência as brincadeiras seguintes (de 1 a 6):
 - 3--- Jogar à bola
 - 2--- Jogar às escondidas
 - 6--- Jogar ao faz de conta
 - 5--- Jogar aos polícias e ladrões
 - 1-- Jogar jogos de vídeo
 - 4--- Jogar jogos de tabuleiro
- Diz 3 brincadeiras que gostas muito de fazer: basketbol, playstation e anda de bicicleta
- Diz 2 coisas que tenhas aprendido através dos jogos e das brincadeiras: fazer desporto e trabalho de equipa
- Gostavas de poder brincar mais? Não
- Porquê? Porque já brinco o suficiente

Obrigada pela tua preciosa ajuda

Inês Pinto

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

No âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre:

O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito convidamos o seu educando: Matilde Pacheco Ribeiro a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

Coloque, por favor, um X na opção correta:

Autorizo a participação ---x-----

Não autorizo a participação -----

A Estagiária: Inês Pinto

Encarregado/a de Educação:

_____Graciela Susana Gracez Pacheco_____

Enquanto estagiária gostaria de fazer um projeto sobre: **O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.** E por isso, preciso da tua ajuda, respondendo às questões abaixo.

- Gostas de brincar? Sim
- Brincas na escola? Sim
- Brincas em casa? Sim
- Brincas todos os dias? Sim
- Aproximadamente quanto tempo brincas por dia? 5 horas

- Ordena por ordem de preferência as brincadeiras seguintes (de 1 a 6):

---1--- Jogar à bola

---4--- Jogar às escondidas

---5--- Jogar ao faz de conta

---2--- Jogar aos policias e ladrões

---3--- Jogar jogos de vídeo

---6--- Jogar jogos de tabuleiro

- Diz 3 brincadeiras que gostas muito de fazer: futebol, basketbol e saltar corda
- Diz 2 coisas que tenhas aprendido através dos jogos e das brincadeiras: estar quieta,
- Gostavas de poder brincar mais? Sim
- Porquê? porque tinha muito tempo com os meus amigos

Obrigada pela tua preciosa ajuda

Inês Pinto

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

No âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre:

O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito convidamos o seu educando: Álvaro Rafael Taipa Silva a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

Coloque, por favor, um X na opção correta:

Autorizo a participação -----X----

Não autorizo a participação -----

A Estagiária: Inês Pinto

Encarregado/a de Educação:

_____ Vera Lúcia Taipa Ribeiro _____

Enquanto estagiária gostaria de fazer um projeto sobre: **O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.** E por isso, preciso da tua ajuda, respondendo às questões abaixo.

- Gostas de brincar? Sim

- Brincas na escola? Sim

- Brincas em casa? Sim

- Brincas todos os dias? Sim

- Aproximadamente quanto tempo brincas por dia? 4 horas

- Ordena por ordem de preferência as brincadeiras seguintes (de 1 a 6):
 - 2--- Jogar à bola
 - 3--- Jogar às escondidas
 - 6---- Jogar ao faz de conta
 - 4---- Jogar aos polícias e ladrões
 - 1--- Jogar jogos de vídeo
 - 5---- Jogar jogos de tabuleiro
- Diz 3 brincadeiras que gostas muito de fazer: Jogar Play station, andar de bicicleta e natação
- Diz 2 coisas que tenhas aprendido através dos jogos e das brincadeiras: Respeitar o adversário e trabalho de grupo
- Gostavas de poder brincar mais? Sim
- Porquê? Brincar é divertido e deixa-me feliz

Obrigada pela tua preciosa ajuda

Inês Pinto

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

No âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre:

O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito convidamos o seu educando: Cristina Sofia Baldaia Magalhães a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

Coloque, por favor, um X na opção correta:

Autorizo a participação ---x-----

Não autorizo a participação -----

A Estagiária: Inês Pinto

Encarregado/a de Educação:

_____ Carla Baldaia Magalhães _____

Enquanto estagiária gostaria de fazer um projeto sobre: **O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.** E por isso, preciso da tua ajuda, respondendo às questões abaixo.

- Gostas de brincar? Sim
- Brincas na escola? Sim
- Brincas em casa? Sim
- Brincas todos os dias? Sim
- Aproximadamente quanto tempo brincas por dia? 3 horas

- Ordena por ordem de preferência as brincadeiras seguintes (de 1 a 6):
 - 5--- Jogar à bola
 - 6--- Jogar às escondidas
 - 1--- Jogar ao faz de conta
 - 4--- Jogar aos polícias e ladrões
 - 3--- Jogar jogos de vídeo
 - 2--- Jogar jogos de tabuleiro
- Diz 3 brincadeiras que gostas muito de fazer: Brincar as profissões, Macaca e Arco
- Diz 2 coisas que tenhas aprendido através dos jogos e das brincadeiras: Aprendo profissões diferentes e aprendo a contar
- Gostavas de poder brincar mais? Sim
- Porquê? Porque é divertido

Obrigada pela tua preciosa ajuda

Inês Pinto

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

No âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre:

O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito convidamos o seu educando: Catarina Ferreira Vieira a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

Coloque, por favor, um X na opção correta:

Autorizo a participação -----X-----

Não autorizo a participação -----

A Estagiária: Inês Pinto

Encarregado/a de Educação:

_____Maria Micaela Dias Ferreira_____ |

Enquanto estagiária gostaria de fazer um projeto sobre: **O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.** E por isso, preciso da tua ajuda, respondendo às questões abaixo.

- Gostas de brincar? Sim

- Brincas na escola? Sim

- Brincas em casa? Sim

- Brincas todos os dias? Sim

- Aproximadamente quanto tempo brincas por dia? 2 horas

- Ordena por ordem de preferência as brincadeiras seguintes (de 1 a 6):
 - 5--- Jogar à bola
 - 1-- Jogar às escondidas
 - 2--- Jogar ao faz de conta
 - 4--- Jogar aos polícias e ladrões
 - 6-- Jogar jogos de vídeo
 - 3--- Jogar jogos de tabuleiro
- Diz 3 brincadeiras que gostas muito de fazer: Brincar com os amigos, bonecas e jogar basketball
- Diz 2 coisas que tenhas aprendido através dos jogos e das brincadeiras: brincar em conjunto e gosto de aprender a lidar com bebé
- Gostavas de poder brincar mais? Não
- Porquê? Já chega as horas que brinco

Obrigada pela tua preciosa ajuda

Inês Pinto

|

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

No âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre:
O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito convidamos o seu educando: Antonio Dinis Sousa Baldaia a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

Coloque, por favor, um X na opção correta:

Autorizo a participação ----X-----

Não autorizo a participação -----

A Estagiária: Inês Pinto

Encarregado/a de Educação:

_____Graça Sousa Baldaia_____

I

Enquanto estagiária gostaria de fazer um projeto sobre: **O papel de Brincar livre ou estruturadamente nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.** E por isso, preciso da tua ajuda, respondendo às questões abaixo.

- Gostas de brincar? Sim

- Brincas na escola? Sim

- Brincas em casa? Sim

- Brincas todos os dias? Sim

- Aproximadamente quanto tempo brincas por dia? 2 horas

- Ordena por ordem de preferência as brincadeiras seguintes (de 1 a 6):
 - 1--- Jogar à bola
 - 4--- Jogar às escondidas
 - 6--- Jogar ao faz de conta
 - 5--- Jogar aos policias e ladrões
 - 2--- Jogar jogos de vídeo
 - 3--- Jogar jogos de tabuleiro
- Diz 3 brincadeiras que gostas muito de fazer: Nadar, jogar a bola e andar de bicicleta

- Diz 2 coisas que tenhas aprendido através dos jogos e das brincadeiras: Aprendo a fazer exercicio e treinar as pernas

- Gostavas de poder brincar mais? Sim

- Porquê? Estar com os amigos

Obrigada pela tua preciosa ajuda

Inês Pinto

